72 9/18
72 9/18
72 9/18

В. В. Даниловъ.

Преподаватель Петроградскаго Учительскаго Института Императора Александра II и Мужской Гимназіи Императора Александра I.

МЕТОДИКА
русскаго языка.

Примѣнительно къ преподаванію въ высшихъ начальныхъ училищахъ, вторыхъ классахъ двухклассныхъ училищъ, а также въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній.

Второе переработанное изданіе.

Съ рисунками въ текстѣ.

Книгоиздательство „СОТРУДНИКЪ".

Петроградъ—Кіевъ.

1917.

72 9/18

44248
a

В. В. Даниловъ.

Преподаватель Петроградскаго Учительскаго Института Императора Александра II и Мужской Гимназіи Императора Александра I.

Методика русскаго языка.

Примѣнительно къ преподаванію въ высшихъ начальныхъ училищахъ, вторыхъ классахъ двухклассныхъ училищъ, а также въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній.

Второе переработанное изданіе.

Съ рисунками въ текстѣ.

Книгоиздательство „СОТРУДНИКЪ“.
Петроградъ — Кіевъ.
1917.

A

ОГЛАВЛЕНІЕ см. въ концѣ книги.

Государств. публичная
историческая
библиотека РСФСР
605062

Типографія Акц. О-ва „Петръ Барскій въ Кіевѣ“, Крещатикъ № 40.

Предисловіе.

Первое изданіе этой книги, вышедшее въ 1914 году подъ названіемъ „Русскій языкъ въ высшемъ начальномъ училищѣ по Положенію 25 іюня 1912 г. Курсъ методики русскаго языка для учительскихъ институтовъ", значительно отличается какъ по содержанію, такъ и по расположенію матеріала отъ настоящаго второго изданія. Въ послѣднемъ цѣлый рядъ статей является совершенно новымъ. Такъ, отдѣлъ о преподаваніи грамматики, за исключеніемъ немногихъ страницъ, изложенъ иначе, чѣмъ въ первомъ изданіи. Новымъ также является отдѣлъ о психологіи памяти въ примѣненіи къ преподаванію русскаго языка. Изъ другихъ отдѣловъ особенно крупныя измѣненія произведены въ части, трактующей о чтеніи, и въ отдѣлѣ о преподаваніи литературы. Оба отдѣла расширены, и, кромѣ того, вопросъ о чтеніи разсматривается съ иной точки зрѣнія, чѣмъ въ первомъ изданіи. Отдѣлъ объ обученіи орѳографіи также подвергся нѣкоторымъ измѣненіямъ и дополненіямъ, при чемъ въ данный вопросъ внесены нѣсколько иные взгляды, сравнительно съ тѣми, которые проводились въ первомъ изданіи. Безъ измѣненія остались основныя положенія, которыя были высказаны въ первомъ изданіи по вопросу о стилистическихъ работахъ, но содержаніе этой части книги во второмъ изданіи изложено гораздо полнѣе. Такъ, особыя статьи посвящены сочиненіямъ на темы изъ личной жизни, пересказамъ, сочиненіямъ по картинамъ и по комбинаціонному методу.

Внесенныя въ книгу измѣненія являются слѣдствіемъ не только личнаго педагогическаго опыта автора, но и коллективнаго обсужденія задачъ преподаванія русскаго языка на второй ступени обученія на различныхъ совѣщаніяхъ, въ которыхъ автору приходилось участвовать со времени перваго изданія книги. Говоря объ этомъ, авторъ считаетъ долгомъ упомянуть не оставшіяся безъ вліянія на содержаніе настоящей книги совѣщанія завѣдующихъ высшими начальными училищами по выработкѣ для послѣднихъ программы, происходившія подъ руководствомъ бывшаго директора Петроградскаго Учительскаго Института С. С. Закусева; Комиссію по реформѣ преподаванія рус-

скаго языка въ средней школѣ, подъ предсѣдательствомъ директора Петроградской гимназіи Императора Александра I Н. М. Дюкова, созванную Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія въ 1915 году; съѣздъ учителей высшихъ начальныхъ училищъ Тверской губ. въ томъ же году, подъ предсѣдательствомъ директора народныхъ училищъ Н. Д. Никольскаго, и Комиссію по выработкѣ программы для высшихъ начальныхъ училищъ, созванную въ 1916 году предсѣдателемъ Бюро по вопросамъ средняго и низшаго образованія при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія С. И. Анцыферовымъ.

Въ виду того, что основное заглавіе перваго изданія книги—„Русскій языкъ въ высшемъ начальномъ училищѣ“ не достаточно опредѣляло ея содержаніе и даже подавало поводъ къ недоразумѣніямъ, авторъ счелъ необходимымъ дать книгѣ названіе, общее съ другими руководствами по вопросамъ методики преподаванія русскаго языка.

Однако, какъ и въ первомъ изданіи, книга имѣетъ въ виду преимущественно преподаваніе въ высшемъ начальномъ училищѣ, при чемъ, освѣщая этотъ вопросъ, авторъ руководствовался двумя проектами программъ для высшихъ начальныхъ училищъ, изъ которыхъ одинъ принадлежитъ Ученому Комитету, другой—Департаменту Народнаго Просвѣщенія, а также результатами работы указанной выше Комиссіи при Бюро по вопросамъ средней и низшей школы, такъ какъ проекты программъ, выработанные при названныхъ учрежденіяхъ, различаясь въ несущественныхъ подробностяхъ, сходятся въ основныхъ взглядахъ на содержаніе и цѣли преподаванія русскаго языка въ высшемъ начальномъ училищѣ, и потому возможно было установить согласованную точку зрѣнія по данному вопросу. Но настоящая методика можетъ быть примѣнена также при преподаваніи во вторыхъ классахъ двухклассныхъ училищъ и въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній.

Введеніе въ методику русскаго языка.

Методъ и опытъ въ преподаваніи. Преподаваніе есть практическая работа, и для выполненія ея необходимо сознавать общія цѣли, къ которымъ должны вести имѣющіяся въ распоряженіи учителя средства. Поэтому учитель, какого бы то ни было школьнаго предмета, только въ томъ случаѣ сможетъ достигнуть серьезныхъ успѣховъ въ своихъ занятіяхъ съ учениками, если уяснитъ себѣ цѣли обученія вообще, которымъ долженъ служить, какъ часть цѣлаго, преподаваемый имъ предметъ. Учитель же, не сознающій общей цѣли обученія, подобенъ строителю, выводящему стѣны зданія, но не составившему себѣ представленія объ его конечномъ видѣ.

Средства преподаванія учитель беретъ изъ того матеріала, который даетъ ему самый предметъ, цѣли же преподаванія намѣчаются общею педагогической теоріей. Средства преподаванія, согласованныя съ общими напередъ поставленными цѣлями обученія, составляютъ методъ преподаванія того или другого предмета. Значеніе метода въ преподаваніи громадно. Методическое преподаваніе способно оказывать большее воздѣйствіе на учениковъ, чѣмъ преподаваніе, лишенное метода, такъ какъ въ первомъ случаѣ всѣ средства обученія будутъ представлять нѣчто единое по своему характеру, внутренне согласованное и односторонне направленное.

Знаніе теоріи преподаванія того или другого предмета освобождаетъ учителя отъ ошибокъ, тогда какъ непродуманное преподаваніе, не обоснованное логически и психологически, часто можетъ вести къ такимъ пріемамъ, которые не только не приведутъ къ пользѣ, но могутъ даже оказать сильнѣйшій вредъ. Такъ, напр., не основанное на данныхъ психологіи преподаваніе орѳографіи приводило учителей къ такимъ вреднымъ пріемамъ, какъ исправленіе учащимися неграмотныхъ написаній или диктовка съ намѣренно искаженнымъ произнесеніемъ словъ учителемъ.

Очень распространено мнѣніе, что методика преподаванія не имѣетъ большой цѣнности, но что важнѣе ея личный опытъ учителя. Относительно этого надо сказать слѣдующее. Во-первыхъ, опытъ дается учителю не сразу, и прежде чѣмъ онъ достигнетъ какого-либо опыта, учитель долженъ теоретически осмыслить свою работу и знать, къ чему идетъ въ своемъ преподаваніи; иначе оно превратится въ безцѣльное блужданіе. Во-вторыхъ, опытъ одного учителя непремѣнно ограниченъ личными привычками и склонностями и потому часто превращается въ односторонній шаблонъ, мертвящій самое дѣло преподаванія. Наконецъ, что самое главное, только изученіе теоріи преподаванія можетъ развить въ учителѣ спеціальное методическое мышленіе, которое даетъ ему возможность всегда найти необходимыя средства обученія, открыть въ послѣднемъ наиболѣе важныя стороны и согласовать одинъ съ другимъ отдѣльные моменты учебной работы, между тѣмъ, какъ самъ по себѣ опытъ можетъ и не развить необходимаго въ каждомъ дѣлѣ спеціальнаго мышленія.

Опытъ важенъ только въ томъ отношеніи, что онъ даетъ большее совершенство примѣненію теоріи къ практикѣ преподаванія: опытный учитель—методистъ лучше примѣняетъ на практикѣ всѣ средства преподаванія, чѣмъ учитель неопытный, хотя и знающій теорію преподаванія. Но, съ другой стороны, при наличіи знанія теоріи преподаванія, самый опытъ достигается быстрѣе и гораздо легче, чѣмъ безъ всякаго знанія методики.

Если вообще нельзя приступать къ дѣлу преподаванія, не обдумавъ общихъ цѣлей обученія, то тѣмъ болѣе невозможно вести наугадъ преподаваніе столь важнаго школьнаго предмета, какимъ является родной языкъ, обусловливающій самое міросозерцаніе человѣка. Не стараясь теоретически осмыслить свой предметъ, учитель русскаго языка лишаетъ свое преподаваніе наиболѣе дѣйствительныхъ средствъ вліянія на языкъ учащихся и, слѣдовательно, наноситъ ущербъ не только ихъ общему развитію, но и національному самосознанію, которое въ сильнѣйшей степени обусловливается языкомъ, потому что „языкъ—какъ говоритъ знаменитый русскій филологъ проф. Харьковскаго Университета Александръ Аѳанас. Потебня (1835—1891)—можно сравнить съ зрѣніемъ. Подобно тому, какъ малѣйшее измѣненіе въ устройствѣ глаза и дѣятельности зрительныхъ нервовъ неизбѣжно даетъ другія воспріятія и этимъ вліяетъ на все міросозерцаніе человѣка, такъ каждая мелочь въ устройствѣ языка должна давать безъ нашего вѣдома свои особыя комбинаціи элементовъ мысли. Вліяніе всякой мелочи языка на мысль въ своемъ родѣ единственно и ничѣмъ незамѣнимо“. („Языкъ и народность“). Ясно, какъ должно быть про-

думано учителемъ преподаваніе родного языка, чтобы оно принесло благіе плоды для будущаго міросозерцанія ученика.

Общія цѣли обученія. Обученіе имѣетъ двѣ стороны: матеріальную и формальную. Къ первой относится пріобрѣтеніе свѣдѣній, усвоеніе извѣстнаго матеріала; вторая сводится къ умственному развитію учащихся, къ созданію изъ ихъ мыслительныхъ способностей живой и дѣятельной силы. Способность логическаго мышленія зависитъ не только отъ природныхъ интеллектуальныхъ силъ человѣка, но въ значительной степени отъ упражненія въ мышленіи. Такимъ непрерывнымъ упражненіемъ и долженъ быть процессъ школьнаго обученія. Въ результатѣ этого процесса получается извѣстная степень умственнаго развитія человѣка, которая остается присущею интеллекту даже въ томъ случаѣ, если самые факты мысли, на которыхъ упражнялись логическія способности, исчезли изъ памяти.

Развитіе способности мышленія является такимъ образомъ одною изъ цѣлей школьнаго обученія.

Но развитіе интеллекта не можетъ быть ограничено одною способностью логическаго мышленія—умъ долженъ обладать также развитою способностью произвольнаго или интеллектуальнаго вниманія, такъ какъ безъ наличія послѣдняго самая способность мышленія не могла бы находить для себя примѣненія. Такъ, напр., процессъ индукціи, заключающійся въ наблюденіи ряда явленій и выводѣ на основаніи ихъ общаго положенія, не можетъ быть осуществленъ безъ участія интеллектуальнаго вниманія; иначе самое обобщеніе или не будетъ сдѣлано, или будетъ ложнымъ. Такъ же необходимо вниманіе и для дедукціи: чтобы найти проявленіе общаго начала въ единичномъ явленіи, необходимо развитое интеллектуальное вниманіе,—въ противномъ случаѣ, отнесеніе частнаго къ общему можетъ быть сдѣлано невѣрно.

Поэтому цѣлью обученія должно быть также развитіе въ учащихся интеллектуальнаго вниманія.

Учитель никогда не долженъ упускать изъ виду указанныхъ формальныхъ цѣлей обученія, потому что отъ постепеннаго ихъ развитія зависитъ самый успѣхъ прохожденія ученикомъ школьнаго курса. Такъ какъ послѣдній возрастаетъ въ смыслѣ своей трудности, то, очевидно, что для усвоенія и пониманія усложняющагося учебнаго матеріала, отъ ученика требуется все большая и большая степень развитія мышленія и вниманія. Помимо того, что развитіе этихъ способностей важно для успѣшности усвоенія учебнаго матеріала, въ нихъ самихъ заключается неоцѣнимая воспитывающая сила. Привычка къ порядку, къ стройности въ мышленіи въ отношеніи учебнаго матеріала и привычка къ произвольному вниманію въ школѣ распространя-

ется впослѣдствіи на всѣ сферы дѣятельности человѣка, такъ какъ всякая дѣятельность есть проявленіе, актъ мысли, которая направляетъ волю человѣка къ ея внѣшнему выраженію въ дѣйствіи. Недисциплинированность, разбросанность мысли всегда, наоборотъ, влекутъ за собою нестройность и непорядокъ въ дѣятельности человѣка.—„Воспитывать и упражнять формальную сторону ума, говоритъ по данному вопросу московскій педагогъ А. Д. Алферовъ, часто значитъ возвратить довѣріе человѣка къ самому себѣ, возродить и укрѣпить его умственную одаренность, волю и вообще способность къ ясному напряженію и направленію дѣятельности: вопросъ громаднаго значенія въ человѣческой жизни".

Помимо того, что интеллектуальное развитіе само по себѣ имѣетъ воспитывающее значеніе, посредствомъ него легче достигаются тѣ нравственныя цѣнности, которыми долженъ обладать человѣкъ. Это общечеловѣческія цѣнности: религіозныя, этическія и эстетическія, а также цѣнности національныя. Посредствомъ одной отвлеченной работы ума эти цѣнности, конечно, не достигаются,—онѣ требуютъ развитія соотвѣтствующихъ чувствъ: религіознаго, этическаго, эстетическаго и національнаго, происхожденіе которыхъ также не зависитъ отъ дѣятельности отвлеченной мысли; и потому даже человѣкъ слабаго интеллектуальнаго развитія можетъ обладать указанными выше нравственными цѣнностями, въ силу своей духовной организаціи или условій жизни. Такъ, въ русской литературѣ находимъ изображенія простыхъ, необразованныхъ людей, обладающихъ различными изъ указанныхъ чувствъ. Герой разсказа Гл. Успенскаго „Парамонъ Юродивый" обладаетъ сильно развитымъ религіознымъ чувствомъ; герои разсказа „Пѣвцы" Тургенева проявляютъ эстетическое чувство; Платонъ Каратаевъ, въ романѣ Л. Толстого „Война и миръ", характеренъ, какъ личность этическая. Но отсутствіе интеллектуальнаго развитія всегда ограничиваетъ чувство, дѣлаетъ его или одностороннимъ, какъ у Парамона Юродиваго, или непродолжительнымъ, какъ видимъ въ „Пѣвцахъ" Тургенева; этическое же чувство Платона Каратаева, какъ говоритъ Толстой, распространялось только на тѣхъ, съ кѣмъ онъ непосредственно приходилъ въ связь.

Поэтому новѣйшая педагогика, ставя высоко принципы воспитанія, однако, какъ на главную цѣль, указываетъ на развитіе интеллекта учащихся. „Интеллектуальныя цѣли,—говоритъ Мейманъ,—т. е., сообщеніе знаній и развитіе интеллектуальныхъ способностей (наблюдательности, памяти, фантазіи, способности мышленія) имѣютъ, безъ сомнѣнія, вполнѣ самостоятельное значеніе для обученія. Конечно, обученіе можно еще опредѣлить, какъ воспитывающее, охарактеризовать, какъ этически направленное. Но никто не станетъ оспаривать, что

воспитаніе и нравственность для обученія только второстепенныя цѣли; каждый педагогъ при обученіи естественно имѣетъ въ виду непосредственную и первоначальную цѣль—сообщеніе опредѣленныхъ знаній и развитіе интеллектуальныхъ способностей, все остальное будетъ второстепеннымъ, достигаемымъ попутно—только соуспѣхомъ". Такъ, напр., цѣли развитія самодѣятельности и творчества, которыя выдвигаются современною педагогикою, непремѣнно будутъ достигнуты соуспѣхомъ съ главною цѣлью развитія въ учащихся способности мышленія, такъ какъ нельзя достигнуть послѣдней способности безъ одновременнаго достиженія умственной самодѣятельности и развитія творческихъ силъ человѣка.

Указанныя выше цѣли образованія относятся къ формальнымъ. Кромѣ нихъ, имѣются еще матеріальныя цѣли обученія, т. е., ознакомленіе учащихся съ опредѣленнымъ матеріаломъ изъ области той или иной системы знаній. Самое содержаніе усвоенныхъ человѣкомъ знаній оказываетъ сильное вліяніе на его внутренній міръ. Поэтому, ставя на первое мѣсто формальныя цѣли образованія, нельзя говорить о томъ, что учебный матеріалъ не имѣетъ большого значенія, и что безразлично, чему учить дѣтей въ школѣ, лишь бы достигались цѣли умственнаго развитія. Но цѣня матеріалъ самъ по себѣ, учитель не долженъ впадать въ частую педагогическую ошибку многихъ лицъ– стремиться къ возможно большему сообщенію ученикамъ свѣдѣній по своему предмету. Простое накопленіе голыхъ свѣдѣній не имѣетъ никакого значенія. По большей части такія свѣдѣнія исчезаютъ изъ памяти учащихся. Важна систематическая проработка матеріала, ассоціативная связь между элементами знанія, чтобы они укладывались въ сознаніи учащихся въ связные и объединенные ряды. Но достигнуть послѣдняго можно только въ томъ случаѣ, если учитель не будетъ стремиться къ количественной сторонѣ преподаванія, а болѣе къ качественной, при чемъ всегда будетъ сообразовываться съ возрастомъ и мѣрою пониманія учащихся.

Родной языкъ въ общей системѣ обученія. Извѣстный русскій филологъ Измаилъ Ивановичъ Срезневскій (1812—1880) начинаетъ свои публичныя бесѣды „Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ" слѣдующими словами: „Всякій живой языкъ есть такое народное достояніе, которымъ каждый членъ народа, по закону природы, долженъ пользоваться, воплощая въ немъ всѣ силы своего духа. Человѣку не врождено знаніе родного языка, и потому оно должно быть имъ пріобрѣтено посредствомъ изученія. Изученіемъ языка начинается и поддерживается развитіе духовныхъ силъ человѣка". Подъ выраженіемъ Срезневскаго: „силы духа" можно понимать богатство и глубину понятій, которыми обладаетъ человѣкъ, и

установленіе между ними извѣстныхъ соотношеній, создающихъ стройность и связность въ его міропониманіи и міроотношеніи. Это всѣ тѣ понятія и сужденія, которыя даны физическимъ и нравственнымъ міромъ, и которыя обнимаютъ отношенія человѣка къ Богу, природѣ, людямъ и родинѣ.

Задача школы заключается въ томъ, чтобы развить и усовершенствовать это духовное содержаніе учащагося. Но этого невозможно сдѣлать, если изученіемъ языка не „поддерживать“ развитіе духовныхъ силъ учащагося, такъ какъ внѣ рѣчи не можетъ быть настоящаго мышленія и истиннаго умственнаго развитія. Только въ словѣ умственное построеніе пріобрѣтаетъ полную отчетливость и законченность. Только тогда воспріятіе человѣкомъ міра идей имѣетъ истинную цѣнность, когда оно тѣсно сплетается съ необходимымъ совершенствомъ рѣчи, потому что „языкъ, говоритъ профессоръ Потебня, есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее, онъ не отраженіе сложившагося міросозерцанія, а слагающая его дѣятельность“ („Мысль и языкъ“). Одинъ языковѣдъ сравниваетъ зависимость между словомъ и мыслью съ зависимостью между математическими понятіями и условными знаками, которыми пользуется математика: „Какъ невозможно себѣ представить развитіе математики безъ этихъ условныхъ знаковъ, слагающихся въ математическія формулы, такъ невозможно представить себѣ и развитіе мысли безъ языка“ *). Поэтому слабое развитіе рѣчи учащихся препятствуетъ успѣхамъ ума, и, наоборотъ, умственная отсталость отражается на несовершенствѣ рѣчи.

Ясно, что развитіе навыковъ рѣчи—мысли никогда не должно быть въ забвеніи не только на урокахъ родного языка, но и всякаго другого предмета, такъ какъ это самое существенное средство школьнаго образованія. Эти навыки сводятся къ тому, чтобы учащійся свободно, въ предѣлахъ понятій, которыми онъ обладаетъ, пользовался устною и письменною рѣчью, а также понималъ чужую рѣчь. Особенное вниманіе должно быть обращено на навыкъ письменной рѣчи, какъ требующей усиленнаго вниманія, знаній и упражненія и имѣющей въ современномъ укладѣ жизни большее значеніе, чѣмъ устная рѣчь. Сюда входитъ умѣнье излагать свои мысли правильно, ясно и точно, со стороны языка, и грамотно, со стороны внѣшней формы. Пониманіе чужой рѣчи будетъ достигнуто само собою путемъ обогащенія собственныхъ понятій ученика.

Исходя изъ всего этого, мы сможемъ опредѣлить частныя задачи обученія родному языку въ высшемъ начальномъ училищѣ. Въ I-омъ пунктѣ „Положенія о высшихъ начальныхъ училищахъ“ 25

*) Д. Н. Кудрявскій: „Введеніе въ языкознаніе“, стр. 7.

іюня 1912 года говорится: „Высшія начальныя училища имѣютъ цѣлью дать учащимся законченное образованіе“. Эта общая цѣль высшихъ начальныхъ училищъ является руководствомъ для опредѣленія частныхъ цѣлей и объема преподаванія русскаго языка и словесности, входящихъ въ кругъ предметовъ этихъ училищъ („Положеніе“, пунктъ 8). Очевидно, преподаваніе послѣднихъ, чтобы служить достиженію общихъ цѣлей высшихъ начальныхъ училищъ, также должно имѣть законченный характеръ.

Но когда мы говоримъ о послѣднемъ, возникаетъ вопросъ о предѣлахъ матеріала, на которыхъ должно остановиться въ области изученія родного языка въ высшемъ начальномъ училищѣ. Этотъ вопросъ не можетъ быть разрѣшенъ на основаніи лишь самаго матеріала, такъ какъ предпочтеніе тѣхъ или иныхъ частей предмета, или ограниченіе его опредѣленными рамками всегда будетъ носить субъективный и произвольный характеръ. Поэтому слѣдуетъ стать при разрѣшеніи вопроса о предѣлахъ преподаванія родного языка въ высшемъ начальномъ училищѣ на почву общепедагогическую. Преподаваніе родного языка должно достигать тѣхъ цѣлей умственнаго развитія, которыя опредѣлены выше, и которыя обнаруживаются въ устномъ и письменномъ языкѣ учащихся. Преподаваемый же матеріалъ непремѣнно долженъ соотвѣтствовать возрасту и степени развитія учащихся и итти параллельно съ тѣмъ и другимъ.

Согласуя оба эти дидактическія правила, мы опредѣлимъ понятіе законченности преподаванія и изученія русскаго языка въ высшемъ начальномъ училищѣ слѣдующимъ образомъ. Подъ законченностью преподаванія русскаго языка въ училищѣ мы понимаемъ использованіе учителемъ, для достиженія возможно полнаго развитія учащихся, всѣхъ средствъ въ области русскаго языка и словесности, въ предѣлахъ матеріала, доступнаго возрасту учащихся. Подъ законченностью изученія русскаго языка въ училищѣ понимаемъ достиженіе учениками возможной степени совершенства устной и особенно письменной рѣчи, сообразно съ ихъ развитіемъ и возрастомъ.

Методика чтенія.

Процессы первоначальнаго и вполнѣ грамотнаго чтенія. Разнообразныя задачи, которыя преслѣдуетъ чтеніе въ школѣ, достигаются съ большими затрудненіями и очень медленно, если ученики не обладаютъ достаточною бѣглостью чтенія, какъ это бываетъ съ учениками начальныхъ школъ, поступающими въ высшее начальное училище. Поэтому учителю I класса приходится обращать вниманіе на

выработку бѣглаго чтенія. Для достиженія послѣдняго въ школѣ, необходимо принять въ соображеніе процессъ чтенія начинающаго ученика и малограмотнаго человѣка, и процессъ чтенія вполнѣ грамотнаго.

Въ процессѣ вполнѣ грамотнаго чтенія слѣдуетъ прежде всего отмѣтить то свойство, что читающій не употребляетъ для каждой отдѣльной буквы особаго усилія вниманія, не фиксируетъ каждую букву въ отдѣльности, но схватываетъ въ одной точкѣ фиксаціи, въ одномъ актѣ вниманія цѣлую группу буквъ. Однако, совершенно ясно взрослый читатель видитъ лишь около четырехъ буквъ; за предѣлами же этого яснаго поля зрѣнія, онъ воспринимаетъ болѣе смутныя зрительныя впечатлѣнія, объемомъ до 20 и болѣе буквъ. Слѣдовательно, вполнѣ грамотное чтеніе совершается не по буквамъ, а есть чтеніе цѣлыхъ комплексовъ буквъ, что придаетъ ему извѣстную быстроту. Поэтому знакомое слово средней длины читается такъ же быстро, какъ отдѣльно стоящая буква. Чтеніе цѣлыхъ комплексовъ буквъ имѣетъ, кромѣ быстроты процесса, то большое значеніе, что даетъ возможность артикулировать звуки такъ, какъ того требуетъ сосѣдство ихъ съ другими звуками *). Такъ, въ словахъ: *тетка, тѣсный, туманъ*—произношеніе звука *т* различное: въ первомъ словѣ мягкое, во второмъ менѣе мягкое, а въ третьемъ твердое. И если бы мы читали эти слова, различая сначала отдѣльныя буквы, мы не могли бы сразу выговорить ихъ цѣликомъ, согласно съ живымъ произношеніемъ, потому что артикуляція звука *т*, произносимаго обособленно, совсѣмъ не та, что въ сосѣдствѣ съ другими звуками.

Если бы мы не схватывали сразу нѣсколько буквъ, мы не могли бы также прочитывать нѣкоторыя изъ нихъ согласно выговору, какъ звуки, соотвѣтствующіе совсѣмъ инымъ буквамъ въ азбукѣ. Такъ, буква *с* читается у насъ и какъ *с* (твердое и мягкое) и какъ *з*. Чтобы въ словахъ *сумѣлъ* и *сдѣлать* первую букву въ одномъ случаѣ прочитать , какъ *с*, а въ другомъ, согласно фонетикѣ, какъ *з*, надо видѣть не только первую, но вмѣстѣ съ нею и вторую букву.

Второю особенностью вполнѣ грамотнаго чтенія является чтеніе скачками, что зависитъ отъ свойствъ движеній глазъ вдоль строки, которое происходитъ не въ видѣ непрерывнаго движенія глазъ слѣва направо, а въ видѣ отдѣльныхъ моментальныхъ движеній глазъ, скачковъ, раздѣленныхъ другъ отъ друга остановками. Такихъ скач-

---

*) Артикуляціей называется въ физіологіи звуковъ положеніе, свойственное отдѣльнымъ частямъ аппарата рѣчи (гортани, нёбу, челюстямъ, языку) при произнесеніи того или другого звука.

ковъ на строку текста приходится около 4—5, какъ доказано кинематографическими снимками съ читающаго глаза.

При этомъ восприиманіе буквъ и узнаваніе словъ происходитъ не во время движеній глазъ, а во время ихъ остановокъ, на каждую изъ которыхъ приходится въ среднемъ болѣе десятка буквъ, прочитываемыхъ безъ затрудненія. Но вслѣдствіе того, что поле яснаго зрѣнія обнимаетъ только 4 буквы, выходитъ, что при чтеніи грамотный не воспринимаетъ точно всѣ буквы до одной, а только нѣкоторыя, при чемъ до конца строки движеніе глаза никогда не доходитъ, и послѣднія буквы въ строкѣ всегда узнаются нами. Слѣдовательно, грамотный пользуется пріемомъ сокращеннаго распознаванія впечатлѣній буквенныхъ группъ только по нѣкоторымъ даннымъ, что и создаетъ бѣглость самаго процесса чтенія. Пользованіе подобнымъ пріемомъ возможно лишь при условіи существованія въ нашей памяти прочныхъ словесныхъ ассоціацій. Если въ нашихъ воспоминаніяхъ уже имѣется внѣшній видъ читаемаго слова, представленіе о звуковомъ его составѣ, а также остался въ сознаніи слѣдъ мышечно-осязательныхъ ощущеній, сопровождавшихъ произнесеніе даннаго слова, то все это вмѣстѣ взятое чрезвычайно содѣйствуетъ процессу бѣглаго чтенія, давая возможность по немногимъ признакамъ быстро узнавать все слово. Такъ, для прочтенія слова Лермонтовъ не нужно видѣть всѣ буквы до послѣдней, а только четыре первыхъ, которыя попадаютъ въ точку фиксаціи, и по нимъ узнать все слово. Пріемъ сокращеннаго распознаванія впечатлѣній, создаваемыхъ буквенными группами, обнаруживается очень замѣтно въ такъ называемыхъ корректорскихъ иллюзіяхъ, когда читатель правильно прочитываетъ искаженное слово, не замѣчая неправильности его написанія. Такъ, въ педагогическомъ отдѣлѣ одной выставки висѣлъ напечатанный крупными буквами плакатъ: „Просятъ не разгоривать“, и публика лишь недоумѣвала, почему только въ этомъ отдѣлѣ нельзя говорить, не замѣчая особенности объявленія. Такія иллюзіи происходятъ потому, что главную роль при узнаваніи слова въ процессѣ чтенія играютъ начальныя и конечныя буквы, при чемъ лѣвая половина слова для воспризнанія его важнѣе правой, а верхняя часть важнѣе нижней. Но не только слова, а даже цѣлыя знакомыя фразы воспринимаются нами, какъ одно оптическое цѣлое. Читатель, встрѣчающій въ текстѣ такія хорошо извѣстныя пословицы, какъ „Тише ѣдешь, дальше будешь“, „Долгъ платежомъ красенъ“ и проч., никогда не прочитываетъ всѣ слова, а узнаетъ ихъ въ одномъ актѣ вниманія, какъ нѣчто цѣлое.

Одно узнаваніе слова, безъ произнесенія, т. е., одно восприиманіе его оптическаго образа, требуетъ въ 20 разъ менѣе времени, чѣмъ

настоящее чтеніе его, съ произнесеніемъ. Происходитъ это потому, что оптическій образъ слова выступаетъ въ полѣ зрѣнія весь сразу, цѣликомъ, а произнесеніе слова совершается послѣдовательно, звукъ за звукомъ. Если бы мы могли ограничиваться при чтеніи только однимъ восприиманіемъ оптическихъ фигуръ словъ, то читали бы съ поразительною быстротою и прочитывали бы въ день по нѣсколько объемистыхъ книгъ. На самомъ дѣлѣ чтеніе оказывается гораздо болѣе медленнымъ процессомъ, потому что необходимо извѣстное время для произнесенія словъ, все равно, будетъ ли это чтеніе вслухъ или чтеніе глазами, такъ какъ и въ послѣднемъ случаѣ мы вызываемъ въ сознаніи послѣдовательные звуковые образы и производимъ неуловимую вибрацію голосовыхъ связокъ.

Кромѣ того, чтеніе замедляется пониманіемъ текста. Въ этомъ отношеніи надо отмѣтить слѣдующія психологическія особенности чтенія. Слова, связанныя въ фразы, читаются быстрѣе, чѣмъ тѣ же самыя слова, если они не соединены въ осмысленныя предложенія, и знакомыя слова прочитываются скорѣе, чѣмъ незнакомыя. Первое доказываютъ опыты, производившіеся съ цѣлью изученія вниманія. Съ быстротой малой дроби секунды передъ глазами изслѣдуемаго лица передвигали рядъ буквъ. И если послѣднія образовывали извѣстныя слова, то можно было прочитать втрое больше буквъ, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда онѣ представляли безсмысленныя сочетанія. Когда же слова, расположенныя рядомъ, составляли осмысленную фразу, то буквъ прочитывалось вдвое болѣе, чѣмъ при безсвязномъ сочетаніи словъ. Второе каждый можетъ прослѣдить на собственномъ опытѣ, взявъ для чтенія два равныхъ текста: одинъ на русскомъ языкѣ, другой на незнакомомъ, но написанномъ русскими буквами.

Такъ, напр., прослѣдить по часамъ, сколько секундъ займетъ въ отдѣльности чтеніе русскаго текста и его перевода на молдаванскій языкъ (если читатель совершенно незнакомъ съ послѣднимъ).

Я такъ быстро, что меня трое держатъ, изъ меня течетъ медъ и желчь, голоса не имѣю, а кричать могу, и меня слышатъ на востокѣ и на западѣ; весь міръ меня знаетъ; я людей могу радовать и печалить, мирить и ссорить. Что же я такое?—Перо.
(Всего 80 буквенныхъ знаковъ).

Еу-с аша́ де ю́те, кы трей ма цин, дин ми́не ку́рже міе́ре ши вени́н, глас е́у нам, дар а стрига́ пот, ши пре ми́не ме а́у́д ла ресари́т ши ла апу́с, тоа́ты лу́мя пе ми́не ма штіе, е́у пре оа́мень пот ый букура́ ши ый ынтрипеза́, а ынпака́ ши а ынвражби́. Чи́нес еу?
(Всего 80 буквъ).

Принимая во вниманіе свойства вполнѣ грамотнаго чтенія, послѣдовательный процессъ послѣдняго надо представить въ такомъ

видѣ. Послѣ зрительнаго впечатлѣнія отъ ряда буквъ, составляющихъ слово, слѣдуетъ узнаваніе его цѣлаго оптическаго образа, что вызываетъ въ сознаніи соотвѣтствующее представленіе звукового образа слова, который въ свою очередь вызываетъ волевой импульсъ къ произнесенію слова. И, какъ конечный результатъ этого сложнаго процесса, является самое произнесеніе слова. Такимъ образомъ, вполнѣ грамотный взрослый человѣкъ приступаетъ къ произнесенію перваго звука того или другого слова только тогда, когда онъ узналъ зрительную фигуру цѣлаго слова и вызвалъ въ сознаніи его звуковой образъ, т. е., прочиталъ уже „въ умѣ“ все слово.

Изъ этихъ свойствъ чтенія вытекаютъ слѣдующіе педагогическіе выводы.

Ученики должны научиться читать сразу цѣлыми комплексами буквъ, для достиженія чего необходимо, чтобы матеріалъ состоялъ изъ словъ, въ большинствѣ понятныхъ читающему, и связь словъ и предложеній была понимаема имъ.

Первое требованіе имѣетъ въ виду ту особенность первоначальнаго чтенія, что ученикъ читаетъ букву за буквой, а это дѣлаетъ процессъ очень медленнымъ. Такое чтеніе должно затруднять учениковъ и въ пониманіи смысла текста, такъ какъ они воспроизводятъ при этомъ совсѣмъ не тѣ звуковыя формы словъ, которыя привычны для нихъ въ обыкновенной рѣчи. Наиболѣе же важный выводъ изъ фактовъ психологіи чтенія заключается въ томъ, что бѣглое чтеніе, являющееся плодомъ ассоціативнаго процесса, возможно только при условіи опредѣленной степени умственнаго развитія, какъ результатѣ осмысленнаго отношенія къ читаемому.

Цѣли чтенія. Чтеніе въ школѣ преслѣдуетъ образовательныя и воспитательныя цѣли. На первомъ мѣстѣ стоитъ обогащеніе и упорядоченіе понятій учащихся, что дѣлаетъ доступнымъ для нихъ читаемый матеріалъ и содѣйствуетъ ихъ умственному развитію. Затѣмъ, чтеніе пріучаетъ къ логическимъ сужденіямъ и расположенію ихъ въ связномъ же логическомъ порядкѣ, средствомъ чего является наблюденіе логической связи изложенія въ предлагаемомъ для чтенія матеріалѣ. Затѣмъ, чтеніе возбуждаетъ самостоятельное мышленіе учащихся, и такимъ образомъ имѣетъ формально-развивающее значеніе. Далѣе, чтеніе преслѣдуетъ пріученіе дѣтей къ выраженію своихъ сужденій въ стройной грамматической формѣ, путемъ вліянія читаемыхъ образцовъ на рѣчь учащихся и пересказа прочитаннаго.

Таковы логико-грамматическія цѣли чтенія.

Не надо думать, что эти цѣли могутъ быть достигаемы только посредствомъ статей отвлеченно-научнаго характера. Художественныя произведенія, которыя являются преобладающимъ матеріаломъ клас-

снаго чтенія въ училищѣ, также осуществляютъ логико-грамматическія цѣли. Художественная рѣчь, какъ и научно-отвлеченная, въ основѣ своей представляетъ логическую связь представленій. Образное мышленіе, которое присуще художественнымъ произведеніямъ, подчинено тѣмъ же логическимъ законамъ, какъ и отвлеченное: внѣ логики нѣтъ мышленія; только безсвязная рѣчь лишена логики. Поэтому, даже читая лирическое стихотвореніе, читатель слѣдуетъ логическимъ процессамъ, отразившимся въ рѣчи поэта.

Кромѣ того, чтеніе расширяетъ нравственный горизонтъ учащихся, давая примѣры разнообразныхъ нравственныхъ положеній, дѣйствій и характеровъ, и прививаетъ имъ необходимые нравственные идеалы. Этому должны способствовать и тѣ статьи, которыя читаются въ первыхъ двухъ классахъ, и особенно тѣ образцы классическихъ произведеній русской литературы, съ которыми ученики знакомятся въ двухъ послѣднихъ классахъ.

Въ этомъ воспитательное значеніе чтенія въ школѣ.

Наконецъ, наблюденіе надъ образнымъ языкомъ художественныхъ произведеній и усвоеніе поэтическихъ образовъ, путемъ художественнаго анализа ихъ, а также впечатлѣнія музыки рѣчи и ритма даютъ учащимся художественное литературное развитіе.

Такимъ образомъ, чтеніе въ школѣ заключаетъ въ себѣ задачи логическія, грамматическія (стилистическія), моральныя и эстетическія.

Результатомъ чтенія въ высшемъ начальномъ училищѣ должно быть полное пониманіе читаемаго, если оно не касается области спеціальныхъ научныхъ вопросовъ, тѣсно связанное съ отчетливымъ и образнымъ воспроизведеніемъ воспринимаемыхъ въ процессѣ чтенія представленій, при чемъ отношеніе къ читаемому должно строиться на основѣ высшихъ идеаловъ человѣка. Если такой результатъ чтенія въ училищѣ будетъ достигнутъ, слѣдствіемъ его останется у учениковъ постоянная склонность и привычка къ чтенію и по выходѣ ихъ изъ стѣнъ школы, такъ какъ отсутствіе интереса къ чтенію у людей среднихъ умственныхъ способностей и развитія главнымъ образомъ зависитъ отъ непониманія читаемаго и отъ недостаточно живого представленія словесныхъ образовъ, что дѣлаетъ читаемое чуждымъ читателю.

Выработать въ ученикахъ привычку къ чтенію очень важно въ культурныхъ цѣляхъ, такъ какъ книга вноситъ въ жизнь человѣка нѣчто, отвлекающее его отъ привычныхъ эгоистическихъ интересовъ будничной жизни, которые иногда всецѣло завладѣваютъ сознаніемъ человѣка и совершенно заглушаютъ въ немъ идеалистическое настроеніе. Чѣмъ больше въ обществѣ такихъ людей, тѣмъ большей

опасности подвергается оно, потому что безъ извѣстной степени идеализма не можетъ существовать ни одно культурное общество. Надо всегда помнить, что жизнь совершенствуется съ внутренней стороны только посредствомъ широкаго развитія просвѣщенія, и что, по мѣрѣ распространенія послѣдняго, съ каждымъ десятилѣтіемъ жизнь дѣлается лучше. Какіе бы недостатки мы ни находили въ современной жизни, все-таки въ ней меньше зла и несправедливости, чѣмъ было сто и даже пятьдесятъ лѣтъ тому назадъ, и виновницами этого являются школа и книга. Когда школа оканчиваетъ въ отношеніи человѣка свои обязанности, она предоставляетъ свое мѣсто книгѣ, любви къ которой школа должна научить и къ пониманію которой должна приготовить каждаго проходящаго черезъ ея руки.

Чтеніе, какъ средство обогащенія и упорядоченія понятій учащихся. Однимъ изъ условій, способствующихъ достиженію бѣглости чтенія, является пониманіе читаемаго текста. Поэтому, для выработки полной бѣглости чтенія учениковъ, необходимо стремиться къ тому, чтобы они вполнѣ понимали встрѣчающіяся имъ слова.

Но, помимо этого чисто техническаго значенія, обогащеніе и усовершенствованіе понятій учащихся важно для умственнаго развитія послѣднихъ. Одинъ изъ прежнихъ методистовъ, Л. Поливановъ полагалъ, что представленія и понятія извѣстны дѣтямъ, и только „мысль, во имя которой они приведены въ сочетаніе—это то неизвѣстное, которое требуется найти“ *). На самомъ дѣлѣ это не такъ. Какъ показываютъ наблюденія, городскія дѣти, особенно живущія въ большихъ городахъ, поступаютъ въ школы съ бѣднымъ запасомъ необходимыхъ представленій, при чемъ значительное число послѣднихъ оказывается у нихъ только словесными, т. е., такими словами, значенія которыхъ они не знаютъ. Въ отношеніи богатства своего умственнаго инвентаря, городскія дѣти стоятъ даже ниже деревенскихъ, у которыхъ представленія обладаютъ, кромѣ того, большею точностью. Въ книгѣ В. П. Вахтерова „Предметный методъ обученія“ находимъ свѣдѣнія, указывающія, съ какимъ умственнымъ инвентаремъ часто поступаютъ въ школу дѣти, выросшія вдали отъ природы. Произведенная имъ среди дѣтей анкета показала, что 60% изъ нихъ не видѣли жабы, столько же—жаворонка, 40% не слышали пѣнія соловья и пр. Кажущееся разнообразіе жизни большихъ городовъ даетъ, однако, дѣтямъ гораздо менѣе представленій, чѣмъ жизнь среди природы. Дальше тѣхъ представленій, которыя являются самыми яркими въ опытѣ дѣтей большихъ городовъ, какъ кинематографъ, автомобиль, телефонъ, электрическое освѣщеніе и т. п., круго-

*) Русская хрестоматія, 1894 г.

зоръ городскихъ дѣтей, въ смыслѣ обладанія реальными представленіями о мірѣ, довольно ограниченъ.

Вслѣдствіе этого одною изъ главныхъ задачъ школы при такомъ состояніи круга представленій дѣтей должно быть обогащеніе послѣдняго новыми представленіями и понятіями. Но и тѣ понятія, которыми уже владѣютъ ученики, въ логическомъ отношеніи являются далеко несовершенными и требуютъ упорядоченія. Несовершенство понятій учащихся можетъ быть сведено къ слѣдующимъ недостаткамъ.

Общія представленія дѣтей отличаются неотчетливостью, такъ какъ ученикъ не можетъ раскрыть объема понятія и вслѣдствіе этого не представляетъ всѣхъ тѣхъ соотношеній, въ которыя данное понятіе можетъ быть поставлено съ другими. Такъ, у петроградскаго ребенка, у котораго слово ***поле*** соединяется съ единственнымъ реальнымъ представленіемъ Марсова поля, фраза: „Поле сохи запросило“ не вызоветъ никакого отчетливаго образа, такъ какъ въ его сознаніи представленіе поля никогда реально не соединяется съ представленіемъ сохи. Происходитъ это оттого, что долгое время дѣти мыслятъ преимущественно индивидуальными предметными представленіями.

Понятія дѣтей далѣе являются неточными. Ученики при опредѣленіи понятія или совсѣмъ не относятъ его къ ближайшему высшему понятію, или относятъ къ отдаленному высшему понятію, или указываютъ не существенный, наиболѣе отличительный признакъ понятія, а какой-либо случайный.

Наконецъ, часто слова понимаются дѣтьми не въ томъ смыслѣ, въ какомъ они употребляются вообще въ языкѣ.

Упорядоченіе понятій учениковъ имѣетъ большое развивающее значеніе, такъ какъ, только сознавая вполнѣ точно и отчетливо объемъ и содержаніе понятій, мы можемъ соединять ихъ въ истинныя сужденія. Вѣдь нельзя было бы говорить, напр., о растеніи, не зная хотя бы изъ опыта объема и содержанія даннаго понятія, а также усвоить сущность чужой мысли о томъ же предметѣ. Поэтому, чтобы достигнуть сознательности чтенія, необходимо дать ученикамъ большой запасъ словъ, обнимающихъ не только конкретныя представленія, но также значительную часть абстрактныхъ и переносныхъ терминовъ и выраженій. „Нужно настаивать, говоритъ по этому поводу швейцарскій педагогическій писатель Дево, на объясненіи словесной формы. Смыслъ словъ и образныхъ выраженій долженъ быть анализированъ и фиксированъ отчетливо. Спрашивайте толковыхъ учениковъ о значеніи даже простыхъ и обыкновенныхъ выраженій,—вы будете удивлены жалкими результатами. Мы должны провѣрять, понимаютъ ли дѣти смыслъ того, что читаютъ. Вызывайте вопросы съ ихъ стороны. Пусть они сами спрашиваютъ у своихъ учителей значе-

ніе словъ, смыслъ которыхъ имъ неясенъ. И если они не могутъ открыть его по аналогіи, по этимологіи или контексу, то пусть ищутъ. Иначе они никогда не будутъ извлекать изъ чтенія всю пользу, которую могли бы извлечь, такъ какъ не научатся размышлять надъ текстомъ, разбираться въ томъ, что знаютъ, и чего не знаютъ, что понимаютъ, и чего не понимаютъ" („Осмысленное чтеніе"). Если школа не дастъ своимъ ученикамъ достаточнаго круга точныхъ и отчетливыхъ представленій и понятій, она разовьетъ въ нихъ привычку читать по верхамъ, не углубляясь въ сущность написаннаго, читать скачками и схватывать самыя общія черты мысли. Есть распространенный типъ читателей такого рода. Ихъ можетъ удовлетворить только та книга или то произведеніе, въ которыхъ сразу можно схватить цѣпь интересныхъ происшествій. Но по всему тому, что не отвѣчаетъ интересу, читатель или скользитъ своимъ вниманіемъ, или просто пропускаетъ все, не отвѣчающее выработанному вкусу ко внѣшнему движенію. Поэтому многими даже такія произведенія, какъ „Война и миръ" или „Братья Карамазовы" прочитываются съ большими пропусками и безъ углубленія въ развитіе психики дѣйствующихъ лицъ. Подобный читатель, сколько бы онъ ни читалъ, никогда не достигнетъ развитія и навсегда останется на ступени литературной полуграмотности. Помимо этого, привычка къ такому чтенію дѣлаетъ людей доступными самымъ легковѣснымъ вліяніямъ, такъ какъ поверхностный читатель схватываетъ не сущность мыслей и связь между ними, а только ихъ словесную оболочку.

Однимъ изъ наиболѣе дѣйствительныхъ средствъ обогащенія и упорядоченія понятій учащихся и пріученія ихъ ко вдумчивому отношенію къ книгѣ является чтеніе.

Смыслъ его въ данномъ отношеніи заключается въ слѣдующемъ.

Понятія въ умѣ человѣка, если они вырабатываются самостоятельно, являются слѣдствіемъ ряда сужденій. Такъ, составляя понятіе *гладкій,* человѣкъ въ дѣтскомъ возрастѣ долженъ сравнивать гладкіе предметы, приводить ихъ въ связь другъ съ другомъ, какъ обладающіе однимъ и тѣмъ же качествомъ, сопоставлять съ предметами негладкими, а для всего этого требуется рядъ простыхъ сужденій, образующихъ индукцію. Съ другой стороны, для составленія всякаго отчетливаго и опредѣленнаго словеснаго сужденія необходимо какое-нибудь ясное общее представленіе, значеніе котораго мы прилагаемъ къ любому изъ тѣхъ объектовъ, которые мыслятся въ его объемѣ, что представляетъ методъ дедукціи. Такъ, для составленія сужденія: „Ящерица есть пресмыкающееся" необходимо сознаваніе общаго понятія: пресмыкающееся.

Изъ всего этого слѣдуетъ, что понятія вырабатываются путемъ

сужденій, и ясность ихъ опредѣляется также только въ процессѣ сужденія. Поэтому всякое новое для насъ сужденіе, въ основѣ котораго лежитъ уже знакомое понятіе, дѣлаетъ послѣднее еще болѣе яснымъ, такъ какъ яснѣе становится приложимость даннаго понятія къ извѣстному ряду явленій.

Разъ понятія вырабатываются только посредствомъ сужденій, опредѣляющихъ вмѣстѣ съ тѣмъ ясность ихъ сознаванія, слѣдовательно, необходимо обогащать и совершенствовать понятія учащихся исключительно путемъ сужденій. А это можетъ быть достигнуто именно посредствомъ чтенія, которое даетъ возможность выяснять понятія въ рядѣ связныхъ сужденій, составляющихъ текстъ. Выясненное путемъ сужденій понятіе перестаетъ быть только словеснымъ понятіемъ, и его общая функція, т. е. приложимость къ ряду мыслимыхъ объектовъ, становится вполнѣ опредѣленною.

Наглядным выраженіемъ того, какъ путемъ сужденій выясняются словесныя представленія, могутъ служить такіе примѣры.

Положимъ, кто-либо осмысляетъ слово *коробъ*, только какъ предметъ для укладки товаровъ, провизіи и проч., т. е. понимаетъ это слово въ одномъ значеніи. Но если онъ встрѣтится съ этимъ словомъ въ такихъ сужденіяхъ, какъ „Поздно вечеромъ явился Коля съ цѣлымъ *коробомъ* извѣстій“ (Достоевскій „Идіотъ“)—„Когда Василій узналъ ея первое горе, которому помочь можно было одному Богу, онъ набралъ ей цѣлый *коробъ* надеждъ“ (Лажечниковъ „Ледяной домъ“)—„Наврешь, пожалуй, *короба* съ три“ (Мельниковъ-Печерскій „На горахъ“) и т. п., то слово *коробъ* на основаніи такихъ фразъ получаетъ уже отвлеченно-метафорическое значеніе. Если еще далѣе нашъ читатель встрѣтитъ это слово въ такихъ фразахъ: „Козырь! вскричалъ онъ, ударивъ по столу картою такъ, что ее свернуло *коробомъ*“ (Гоголь „Пропавшая грамота“)—„На выручку появилась Анѳиса Гавриловна въ своемъ новомъ тяжеломъ шелковомъ платьѣ, стоявшемъ *коробомъ*“ (Маминъ-Сибирякъ „Хлѣбъ“) – то метафорическая приложимость слова *коробъ* еще болѣе расширится въ сознаніи даннаго лица, и такимъ образомъ выработается разнообразное и болѣе или менѣе полное значеніе этого слова.

Но предположимъ, что читатель встрѣчаетъ совершенно незнакомое для него слово *кортома:* „Принуждена была лучшія угодья отдать купцу Дрябову за сто рублей въ вѣчную кортому“ (Державинъ); онъ можетъ понять это слово, какъ означающее владѣніе, что будетъ очень неточно. Но если дальше онъ встрѣтитъ это слово въ фразахъ: „Землю мужикамъ въ *кортому* отдаю“ (Салтыковъ „Благонамѣренныя рѣчи“)—„Онъ хоть бы паровое-то про себя вспахалъ. Отдаетъ тоже въ *кортому* за безцѣнокъ“ (Потѣхинъ „Бѣдные дворяне“), то выяснится, что *кортома*—синонимъ найма, аренды.

Такимъ образомъ, чтеніе, которое должно быть осмысленіемъ связнаго текста, даетъ возможность упорядочить имѣющіяся у насъ словесныя представленія. Если взрослый читатель, получившій образованіе, не замѣчаетъ на себѣ этого вліянія чтенія, такъ какъ онъ обладаетъ большимъ совершенствомъ и богатствомъ понятій, то для ученика вліяніе чтенія въ этомъ отношеніи ни съ чѣмъ несравнимо. Никакія объясненія учителя, никакое наглядное преподаваніе не усовершенствуетъ громаднаго объема необходимыхъ современному культурному человѣку представленій, какъ чтеніе, которое даетъ возможность воспринимать словесныя представленія все въ новыхъ и новыхъ сочетаніяхъ.

Чтеніе, какъ умственная работа. Классное чтеніе, практикуемое въ младшихъ классахъ высшаго начальнаго училища и первыхъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, обычно носитъ названіе объяснительнаго. Такъ какъ на практикѣ объяснительное чтеніе приводило ко многимъ недостаткамъ и ошибкамъ, то московскій педагогъ В. П. Шереметевскій (1834—1895), полагая, что зло лежитъ отчасти въ самомъ терминѣ, отъ котораго исходитъ учитель въ пониманіи метода веденія чтенія, предложилъ замѣнить указанное названіе терминомъ сознательное чтеніе. Другой московскій педагогъ Цезарь Павл. Балталонъ (сконч. 1913 г.), также возставая противъ отрицательныхъ сторонъ веденія объяснительнаго чтенія въ школѣ, и признавая, что объяснительное чтеніе есть только чтеніе словотолковательное, т. е. имѣетъ чисто формальное значеніе, настаивалъ преимущественно на воспитательномъ вліяніи, которое должно имѣть чтеніе, и потому называлъ школьное чтеніе воспитательнымъ.

Хотя термины вообще имѣютъ условное значеніе, однако, въ виду того, что смыслъ термина въ области методики можетъ такъ или иначе вліять на самое направленіе метода, необходимо остановиться на указанныхъ названіяхъ школьнаго чтенія.

Ни одно ихъ нихъ не выражаетъ сущности послѣдняго и потому не можетъ быть признано.

Терминъ Шереметевскаго „сознательное“ чтеніе не даетъ никакого указанія относительно метода; онъ указываетъ только на то, что ученики должны относиться къ работѣ чтенія сознательно, и цѣль учителя довести учащихся до сознательнаго воспріятія читаемаго. Но всякая школьная работа должна быть сознательною, и потому терминъ „сознательное“ чтеніе такъ же мало даетъ для практической методики, какъ мало говорили бы названія: сознательное сочиненіе, сознательный счетъ и проч., потому что сознательность школьной работы есть общее дидактическое требованіе.

Терминъ Балталона „воспитательное“ чтеніе сужаетъ задачи послѣдняго въ школѣ, указывая лишь одну изъ нихъ; но вѣдь школьное чтеніе преслѣдуетъ не только воспитательныя, но умственно-развивающія цѣли.

Остается старый терминъ: „объяснительное“ чтеніе.

Было время, когда въ русской начальной школѣ практиковалось только одно механическое чтеніе, пришедшее на смѣну механическому же чтенію церковно-славянскаго богослужебнаго текста. Въ одномъ педагогическомъ разсказѣ, помѣщенномъ въ „Журналѣ для воспитанія“ 1857 года („Безъ вины виноватъ“ К. Микѣшина) учитель начальной школы на вопросъ, заставляетъ ли онъ своихъ учениковъ объяснять прочитанное или пересказывать, отвѣчаетъ: „Вѣдь по-русски читаютъ; все понятно, явственно; къ чему заставлять дѣтей перевирать слова? лучше печатнаго не скажутъ“. Послѣ такихъ понятій объяснительное чтеніе было громаднымъ шагомъ впередъ. Но въ настоящее время, примѣняя къ чтенію общія педагогическія требованія, приходится отказаться отъ даннаго термина и выражаемой имъ сущности.

Говоря объ „объяснительномъ“ чтеніи мы какъ бы исходимъ изъ оцѣнки содержанія читаемаго, которое должно быть объяснено учащимся; мы какъ-будто признаемъ, что содержаніе цѣнно само по себѣ, и потому должно подвести учащихся къ его усвоенію посредствомъ толкованія. Такъ, напр., понимается значеніе объяснительнаго чтенія въ одной изъ старыхъ методикъ „Запискахъ по методикѣ русскаго языка“ П. Н. Солонины: „Чтеніе книги въ начальной народной школѣ, говоритъ авторъ, должно быть не однимъ только упражненіемъ въ чтеніи, но также и изученіемъ всего того, о чемъ говорится въ этой книгѣ“. Поэтому самое толкованіе необходимо преимущественно потому, что въ книгахъ для чтенія многое непонятно дѣтямъ: „Такъ какъ во всякой книгѣ для чтенія, кромѣ извѣстнаго уже дѣтямъ, заключается еще изрядное количество статей, сообщающихъ совершенно новыя для нихъ свѣдѣнія, расширяющія ихъ умственный кругозоръ и облагораживающія ихъ нравственную природу, то чтеніе такого рода статей тѣмъ болѣе уже не можетъ не сопровождаться разными объясненіями, толкованіями и вообще бесѣдою учителя съ учениками“. Если въ начальной школѣ, гдѣ чтеніе вмѣщаетъ въ себѣ элементы различныхъ областей знаній, въ видѣ статей по естествовѣдѣнію, географіи, исторіи и проч., содержаніе читаемаго можетъ имѣть такой самодовлѣющій характеръ, какъ указываетъ Солонина, то въ высшемъ начальномъ училищѣ, гдѣ на урокахъ русскаго языка читаются почти исключительно произведенія художественныя, послѣднія не могутъ быть оцѣниваемы съ точки зрѣнія ихъ матеріальной стоимости. Всякое художественное произведеніе цѣнно въ педагоги-

ческомъ смыслѣ только тѣмъ, что оно возбуждаетъ въ учащихся мысли, создаетъ какое-либо нравственное настроеніе, имѣетъ воспитательно-эстетическое значеніе и вліяетъ на языкъ учащихся. Матеріально-образовательный элементъ въ художественныхъ произведеніяхъ обыкновенно очень малъ. Но если бы та или другая статья обогащала умъ учащихся знаніями, то все же, имѣя въ виду указанныя выше формальныя цѣли обученія, надо цѣнить не столько знанія, которыя учащіеся усваиваютъ посредствомъ чтенія, сколько самый процессъ пріобрѣтенія этихъ знаній.

Англійскій ученый и педагогъ Джонъ Морлей такъ опредѣляетъ цѣли чтенія вообще: „Бэконъ, говоритъ онъ, какъ и всегда справедливъ, когда приглашаетъ насъ читать не для того, чтобы противорѣчить и отвергать, не для того, чтобы вѣрить и принимать за непреложную истину, не для того, чтобы находить предметъ для своихъ бесѣдъ, но для того, чтобы взвѣшивать и размышлять. Да, будемъ читать, чтобы взвѣшивать и размышлять!“ Этимъ опредѣляется также методъ школьнаго чтенія. Чтобы оно достигло формально-образовательныхъ цѣлей, оно должно представлять умственную работу. Поэтому важно не простое объясненіе содержанія читаемаго, а переработка его въ сознаніи учащихся, т. е. книжный матеріалъ долженъ служить побужденіемъ ихъ къ собственному мышленію.

Въ этомъ отношеніи намѣчаются двѣ цѣли. Во-первыхъ, умственная переработка матеріала можетъ стремиться къ развитію *отвлеченнаго мышленія*, когда учащійся анализируетъ смысловую сторону текста, дѣлаетъ на основаніи его умозаключенія, вообще, обсуждаетъ матеріалъ. Во-вторыхъ, такъ какъ произведенія, читаемыя на урокахъ русскаго языка, художественныя, т. е. заключаютъ въ себѣ образы, то они способны возбуждать *образное мышленіе* въ учащихся, при чемъ въ сознаніи читателя возбуждаются не только образы, которыми мыслилъ самъ авторъ, но и другіе посторонніе произведенію образы, которые возникаютъ по ассоціаціи съ послѣдними и содержатся въ личномъ опытѣ читателя. Образы писателя и образы читателя взаимно вліяютъ одни на другіе, и, слѣдовательно, происходитъ образная переработка читаемаго, что имѣетъ воспитательное значеніе въ этическомъ отношеніи *).

Результатомъ чтенія долженъ быть ясный, отчетливо сознаваемый конкретный образъ или рядъ образовъ, составляющихъ концепцію произведенія, при чемъ образы, входящіе въ него, должны служить средствомъ обобщенія тѣхъ образовъ, которые уже имѣются въ созна-

*) Полнѣе это выясняется въ отдѣлѣ литературнаго чтенія.

ніи ученика. Этотъ результатъ чтенія можетъ быть испытанъ въ пересказѣ устномъ или письменномъ, или въ бесѣдѣ учителя съ учениками по поводу произведенія.

Не подвергается обособленному испытанію другое слѣдствіе чтенія—нѣкоторая степень увеличенія способности мышленія ученика, которая въ теченіе школьнаго обученія будетъ возрастать постепенно и въ итогѣ скажется въ томъ или иномъ общемъ его развитіи.

Поэтому въ классѣ должны читаться только такія произведенія, которыя даютъ возможность учителю осуществлять указанныя цѣли. Они должны быть весьма содержательны. Конечно, опытный учитель во всякомъ произведеніи найдетъ почву для умственной работы учениковъ, но вообще не слѣдуетъ останавливаться на слишкомъ незначительныхъ произведеніяхъ, которыми бываютъ полны хрестоматіи.

Такъ какъ школьное чтеніе преслѣдуетъ различныя цѣли, и такъ какъ умственные способы достиженія послѣднихъ тоже различны, то и невозможно опредѣлить чтеніе, производимое въ классѣ, какимъ-либо однимъ словомъ: всякое опредѣленіе лишь сузитъ педагогическую работу. Вмѣстѣ съ тѣмъ, нельзя указать также какую-либо однообразную для всякаго матеріала схему веденія чтенія. Еще одинъ изъ старыхъ методистовъ К. В. Ельницкій говорилъ: „Невозможно установить такую общую программу или такую форму, по которой слѣдуетъ вести объяснительное чтеніе каждаго литературнаго произведенія. Характеръ, содержаніе и форма объяснительнаго чтенія зависятъ и отъ развитія учениковъ и отъ содержанія произведенія, подлежащаго объясненію, и отъ тѣхъ устныхъ и письменныхъ упражненій, которыя учитель намѣренъ связать съ изучаемымъ произведеніемъ, и отъ тѣхъ теоретическихъ (по грамматикѣ или теоріи словесности) выводовъ, которые онъ намѣренъ сдѣлать съ учениками изъ взятыхъ произведеній. Предложить ученикамъ младшаго класса, мало развитымъ, такое объясненіе произведенія, какое умѣстно для учениковъ старшаго класса, достаточно развитыхъ и пріобрѣтшихъ извѣстный навыкъ къ сознательному чтенію, значило бы сдѣлать для нихъ самое объясненіе малопонятнымъ и не выяснить имъ произведенія. Съ другой стороны, вести объясненіе произведенія съ учениками старшаго класса, достаточно развитыми, такъ, какъ слѣдуетъ вести его съ учениками младшаго класса, значило бы непроизводительно терять съ ними время. Точно такъ же было бы неосновательно останавливаться на объясненіи произведенія, представляющаго извѣстныя затрудненія для пониманія его учениками. Самое различіе въ подбираемомъ матеріалѣ для чтенія въ младшихъ и старшихъ классахъ, а равно различіе въ цѣляхъ, преслѣдуемыхъ при чтеніи въ тѣхъ и другихъ классахъ, вліяетъ

на различіе веденія объяснительнаго чтенія въ этихъ классахъ *).

Въ самомъ дѣлѣ, подобно тому, какъ отдѣльный видъ письменной работы не можетъ преслѣдовать сразу всѣхъ цѣлей, которыя мы ставимъ школьнымъ упражненіямъ въ письмѣ, такъ и чтеніе отдѣльнаго произведенія не можетъ объединить различныя цѣли, которыя можетъ достигать школьное чтеніе только въ его цѣломъ. Вслѣдствіе этого, избирая какое-либо произведеніе для класснаго чтенія и разбора, учитель долженъ опредѣлить, какой цѣли можетъ послужить данное произведеніе. Если произведеніе носитъ болѣе отвлеченный, чѣмъ художественный характеръ, оно служитъ цѣлямъ логическаго анализа, раздѣленія, выдѣленія главной мысли, составленія плана. Художественное произведеніе, представляющее рядъ картинъ, разсматривается съ этой стороны, даетъ возможность возбудить въ ученикахъ картины внутренняго зрѣнія. Произведеніе, въ которомъ представлена моральная тенденція, служитъ основаніемъ для моральной бесѣды, припоминанія аналогичныхъ случаевъ изъ личнаго опыта учениковъ. Этимъ будетъ внесено въ нравственное сознаніе учениковъ и отношеніе ихъ къ ряду явленій жизни общее начало, проведенное въ произведеніи. Текстъ, отличающійся богатствомъ образной рѣчи, комментируется въ цѣляхъ выясненія поэтическаго стиля.

Выборъ матеріала для чтенія и предварительная бесѣда. Выбирая матеріалъ для чтенія, учитель долженъ помнить, что классное чтеніе не есть развлеченіе, а умственная работа. Поэтому не можетъ быть оцѣнки матеріала съ точки зрѣнія его занимательности для учащихся; къ нему надо подходить съ иной стороны.

Такъ какъ мы ничего не можемъ понять новаго для насъ, если въ этомъ новомъ нѣтъ извѣстныхъ намъ элементовъ, то возможность выбора произведенія для класснаго чтенія оцѣнивается со стороны доступности его для учащихся. Если учитель знаетъ, что умственный инвентарь, которымъ располагаютъ ученики въ массѣ, достаточенъ для воспріятія читаемаго, что въ личномъ ихъ опытѣ могутъ быть для этого данныя, то произведеніе, удовлетворяющее одной изъ указанныхъ выше задачъ чтенія, является вполнѣ пригоднымъ для классной разработки.

Представленія, необходимыя для усвоенія произведенія, апперцепируютъ его содержаніе, т. е. послѣднее входитъ въ связь съ имѣющимися въ сознаніи ученика представленіями, ассоціируются съ ними. Благодаря этому, произведеніе можетъ заинтересовать ученика,

---

*) „Цѣли класснаго чтенія словесныхъ произведеній и общія требованія относительно веденія его“. Труды 1-го съѣзда преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ 1903 года.

поскольку онъ вообще окажется способнымъ проявить интересъ къ словеснымъ формамъ мысли. Чтобы такой интересъ явился, ученикъ долженъ понимать смыслъ подавляющаго большинства словъ, встрѣчающихся въ новомъ произведеніи, и обладать достаточными реальными представленіями изъ той области, къ какой относится содержаніе текста. Если такихъ представленій нѣтъ налицо, то даже при полномъ пониманіи смысла словъ, произведеніе останется чуждымъ сознанію ученика. Поэтому даже очень многія простыя по содержанію сказки Андерсена оказываются непонятными для учениковъ начальныхъ училищъ, потому что, какъ произведенія иностранной литературы, заключаютъ въ себѣ такое количество неизвѣстныхъ и чуждыхъ ученику представленій, что онъ не усваиваетъ ни сюжета, ни даже смысла отдѣльныхъ фразъ. Поэтому же помѣщеніе въ нѣкоторыхъ хрестоматіяхъ для начальной школы произведеній, рисующихъ переживанія интеллигентныхъ людей, не оправдывается указанными психологическими соображеніями.

Зная тѣ представленія учениковъ, посредствомъ которыхъ будетъ апперцепировано новое произведеніе, учитель поступитъ психологически правильно, если сдѣлаетъ болѣе сознательнымъ процессъ апперцепціи, предпославъ чтенію бесѣду о тѣхъ предметахъ, которые уже извѣстны ученикамъ, и представленіе о которыхъ можетъ имѣть значеніе „апперцепирующей массы“, по терминологіи Гербарта. Такая бесѣда можетъ быть названа апперцептивной или предварительной. Прежніе методисты допускали предварительную бесѣду съ учениками по поводу предстоящей для чтенія статьи только въ нѣкоторыхъ случаяхъ, „если это требуется“, говоритъ П. Н. Солонина. Того же взгляда держится К. Ельницкій, въ своихъ примѣрахъ объяснительнаго чтенія не всегда начинающій съ предварительной бесѣды. Такъ, онъ не предпосылаетъ бесѣды сказкѣ: „Мужикъ и медвѣдь“, баснямъ: „Чижъ и голубь“, „Лисица и виноградъ“, стихотворенію: „Сѣнокосъ“ и пр. Но начинаются съ предварительной бесѣды басни: „На мышку и кошка звѣрь“ (о мыши и крысѣ), „Мартышка и очки“ (сообщеніе о мартышкѣ, какъ переимчивомъ животномъ), „Картинка“ (по поводу манифеста объ освобожденіи крестьянъ).

Новѣйшіе методисты смотрятъ на дѣло иначе. И. И. Трояновскій въ статьѣ: „О достиженіи сознательности чтенія“ исходя изъ положенія, что настроеніе ожиданія является самымъ благопріятнымъ условіемъ вниманія и интереса, ставитъ непремѣннымъ условіемъ класснаго чтенія, чтобы учитель вызывалъ въ сознаніи учениковъ тѣ представленія и понятія, „которыя имѣютъ много общаго, или которыя проникнуты одними и тѣми же чувствами съ представленіями, имѣющими войти

въ душу учащихся посредствомъ чтенія", или, другими словами, чтобы „настроеніе внутренняго міра учащихся было соотвѣтственно содержанію читаемой статьи".

Помимо настроенія ожиданія, о которомъ говоритъ И. И. Троянскій, цѣлесообразность предварительной бесѣды оправдывается также другими доводами. Прежде всего, предварительная бесѣда можетъ служить пріобрѣтенію интереса въ силу слѣдующаго психологическаго закона: „Всякій предметъ, неинтересный самъ по себѣ, можетъ сдѣлаться интереснымъ, если связать его съ другимъ предметомъ, который уже представляетъ интересъ" (Джемсъ „Бесѣды съ учителями", X гл.). Въ однихъ случаяхъ предварительная бесѣда основывается на близкихъ ученику представленіяхъ, относящихся къ его личному опыту и потому являющихся какъ бы частью его личности, и въ силу этого интересныхъ для него. Съ этихъ индивидуальныхъ представленій интересъ можетъ распространиться на новыя представленія, не личнаго происхожденія, если предварительная бесѣда установитъ между первыми и вторыми какую-либо связь. Въ другихъ случаяхъ предварительная бесѣда основывается на представленіяхъ, полученныхъ ученикомъ посредствомъ чтенія, т. е. на ранѣе усвоенномъ книжномъ матеріалѣ. Если этотъ матеріалъ дѣйствительно былъ усвоенъ, проработанъ ученикомъ, то тоже сталъ однимъ изъ элементовъ личнаго сознанія ученика, и апперцепированіе новаго можетъ происходить посредствомъ этого стараго знанія. Вообще, всякое знаніе и мысль усваиваются нами тѣмъ прочнѣй и яснѣе, чѣмъ больше они соединены какими-либо ассоціативными или логическими нитями съ запасомъ знаній и мыслей, уже имѣющихся въ нашемъ сознаніи. Если же намъ необходимо усвоить рядъ новыхъ знаній и мыслей, то это усвоеніе будетъ тѣмъ успѣшнѣе, чѣмъ болѣе данный рядъ объединенъ однимъ общимъ основаніемъ, одною идеею. Вообще, можно сказать, что каждая мысль, каждое представленіе нуждаются для полноты своей цѣнности въ подобающемъ мѣстѣ; въ разрозненномъ же видѣ имѣютъ мало значенія, какъ мозаичное стеклышко цѣнно не само по себѣ, а въ извѣстномъ соединеніи съ другими. Поэтому, подводя дѣтей къ новымъ представленіямъ и мыслямъ, учитель долженъ прежде всего связать ихъ съ тѣмъ, что имѣется уже въ сознаніи учащихся.

При такомъ веденіи объяснительнаго чтенія ни одна читаемая статья не будетъ чѣмъ-то обособленнымъ, врѣзывающимся въ сознаніе учащихся безъ связи съ пріобрѣтенными представленіями, но всегда будетъ примыкать къ послѣднимъ. Учителю, однако, слѣдуетъ не только связывать новый разсказъ съ предыдущимъ матеріаломъ или собственными знаніями учениковъ, а также освѣтить его наперед одною мыслью, разумѣя подъ этимъ идею художественную, обществен-

ную, моральную и проч. Въ такомъ случаѣ то, что учитель скажетъ ученикамъ, будетъ центромъ, вокругъ котораго сплотятся всѣ вновь получаемыя представленія, какъ къ искусственно сдѣланному снѣжному комку естественно прилипаетъ снѣгъ.

Вѣдь и заглавіе всякаго произведенія имѣетъ смыслъ не только для его внѣшняго обозначенія, но и какъ та основная идея, которая руководитъ читателемъ и даетъ ему предварительное сознаваніе читаемаго. Это особенно важно въ области художественныхъ произведеній, и удачно выбранное авторомъ заглавіе, выражающее основную сущность произведенія, всегда способствуетъ сознательному отношенію къ его художественной идеѣ и лучшему пониманію его общей концепціи и частностей. Такъ, заглавіе повѣсти Тургенева: „Затишье“, заставляя читателя углубляться въ произведеніе и искать объясненія и оправданія названія, способствуетъ уясненію самой художественной идеи, вложенной въ повѣсть. То же можно сказать, напр., о драмѣ Островскаго: „Гроза“.

Наконецъ, примѣромъ того, какъ психологически важно предварительное объясненіе, можетъ служить такой фактъ. Если мы приступаемъ къ чтенію произведенія, далекаго отъ насъ по времени и народности, напр., къ трагедіямъ Софокла или Шекспира, то историко-литературныя объяснительныя статьи, предпосылаемыя подобнымъ произведеніямъ, повышаютъ нашъ интересъ къ самому произведенію и даютъ намъ нѣкоторую опору для его пониманія.

Необходимо, однако, помнить, что психологическій успѣхъ предварительной бесѣды будетъ зависѣть отъ естественности ассоціацій старыхъ и новыхъ представленій и отъ умѣнья учителя возбудить въ сознаніи ученика имѣющіяся у него представленія. У одного учителя, по образному выраженію Джемса, „челнокъ интереса будетъ летать взадъ и впередъ, сплетая новое со старымъ—самымъ живымъ и занимательнымъ образомъ“; у другого неизобрѣтательнаго, ненаходчиваго предварительная бесѣда обратится въ мертвое и скучное предисловіе. Поэтому выясняя психологическое значеніе предварительной бесѣды, нельзя ставить учителю въ непремѣнное обязательство вести ее, если онъ сознаетъ, что для живой бесѣды у него нѣтъ въ томъ или другомъ случаѣ соотвѣтствующихъ данныхъ.

Вопросы при веденіи класснаго чтенія. В. П. Шереметевскій, указывая на нѣкоторыя отрицательныя стороны въ практикѣ объяснительнаго чтенія и, между прочимъ, на веденіе послѣдняго исключительно путемъ вопросовъ со стороны учителя, или, такъ называемой въ старыхъ методикахъ, катехизаціи, говоритъ: „Такіе вопросы, какъ: что значитъ? должны предлагать учителю сами ученики при встрѣчѣ съ каждымъ непонятнымъ словомъ. Вопросъ: что значитъ? долженъ

сдѣлаться обычнымъ паролемъ учащихся, и чѣмъ чаще слышится такой пароль изъ устъ учащихся, тѣмъ болѣе чести и имъ самимъ, и учителю... Катехизическая форма элементарнаго обученія—наиболѣе естественная форма, но лишь при условіи, если урокъ будетъ походить на бесѣду. Объяснительное чтеніе должно болѣе, чѣмъ всякое другое занятіе по родному языку, имѣть характеръ живой бесѣды, представляющей непрерывный обмѣнъ мыслей, такъ сказать, перекрестный огонь вопросовъ и отвѣтовъ: вопросовъ не только со стороны учителя, но и учениковъ, отвѣтовъ не только со стороны учениковъ, но и учителя. Роль учителя, конечно, будетъ преобладающею, но не должна быть подавляющею".

Другой методистъ, московскій преподаватель А. Д. Алферовъ, выясняя содержаніе метода класснаго чтенія, какъ на одинъ изъ моментовъ послѣдняго, указываетъ также на „постановку учащимися вопросовъ, относящихся къ содержанію статьи". И въ своей книгѣ: „Родной языкъ въ средней школѣ" онъ приводитъ для примѣра восемь вопросовъ къ статьѣ: „Переправа черезъ Волгу" С. Т. Аксакова, поставленныхъ ученицами II класса женской гимназіи и свидѣтельствующихъ о живомъ отношеніи дѣтей къ содержанію статьи.

Такимъ образомъ, въ процессѣ класснаго чтенія намѣчаются два вида вопросовъ: вопросы учителя и вопросы, поставленные учениками. Кто же долженъ отвѣчать на послѣдніе? Шереметевскій предполагаетъ отвѣты самого учителя; но ясно, что такой постановки дѣла не можетъ быть. Отвѣты учителя на вопросы учениковъ допустимы лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда никто изъ учениковъ не въ состояніи отвѣтить на возникшій во время урока вопросъ. Поэтому и на вопросы, поставленные учениками, отвѣты должны быть даны также учениками. Только въ такомъ случаѣ объяснительное чтеніе приметъ характеръ живой классной бесѣды и при томъ между равными въ умственномъ отношеніи лицами, что будетъ имѣть особенно воспитывающее и развивающее значеніе.

Частые же отвѣты учителя на вопросы учениковъ могутъ пройти безслѣдно для ихъ развитія: „Чтобы упражнять способность къ разсужденію,—говоритъ англійскій профессоръ педагогики Селли,—для этого требуется нѣчто гораздо большее, чѣмъ отвѣты на дѣтскіе вопросы. Ребенокъ долженъ, въ свою очередь, подвергаться разспросамъ относительно вещей, которыя онъ видитъ или о которыхъ слышитъ" („Педагогическая психологія", гл. XIV). Поэтому вопросамъ учителя должно принадлежать первенствующее значеніе во время объяснительнаго чтенія. Цѣнность ихъ въ томъ, что они ставятся съ опредѣленною педагогическою цѣлью, чего не можетъ быть въ вопросахъ учащихся. Вопросы учителя сознательно должны

быть направлены на наблюденія, припоминанія и обобщенія; вопросы же учениковъ случайно могутъ касаться этихъ сторонъ, въ большинствѣ же будутъ носить частный характеръ. Они цѣнны не потому, что могутъ возбуждать мышленіе класса, а потому, что свидѣтельствуютъ о свойствѣ мышленія учениковъ, поставившихъ вопросы. Въ виду этого учитель не долженъ придавать послѣднимъ такого же значенія, какъ своимъ вопросамъ, которые, какъ опредѣляетъ ихъ важность проф. Селли,—„являются въ одно и то же время средствомъ для возбужденія мыслительной дѣятельности ребенка и для контролированія этой дѣятельности; чѣмъ чаще учитель успѣшно пользуется методомъ вопросовъ, тѣмъ болѣе ученіе приближается къ свободному творческому мышленію".

Ставя такъ высоко въ педагогическомъ отношеніи методъ вопросовъ, проф. Селли указываетъ, однако, на опасность, происходящую отъ неумѣлаго пользованія имъ, и говоритъ: „Потому что этотъ методъ представляетъ собою вѣнецъ искусства учителя, онъ легче всего оказывается извращеннымъ, съ одной стороны, вслѣдствіе такихъ недостатковъ, какъ неясность или расплывчатость, или трудность языка, которая парализуетъ мысль вмѣсто того, чтобы возбуждать ее; съ другой стороны, въ случаѣ очевидности рѣшенія, когда отвѣтъ, такъ сказать, самъ навязывается учащемуся". Всѣ эти недостатки являются зломъ класснаго чтенія въ школѣ.

Прежде всего, учитель долженъ избѣгать обремененія вниманія учениковъ большимъ количествомъ вопросовъ, относящихся къ произведенію, особенно художественному. Этимъ грѣшили старые методисты. Такъ, Ельницкій къ баснѣ „Чижъ и голубь", въ которой приблизительно 30 словъ съ полнымъ значеніемъ, предлагаетъ въ своемъ учебникѣ методики 25 вопросовъ.

Затѣмъ, вопросы должны быть согласованы съ содержаніемъ произведенія и не впадать въ многообъемлемость, отвлекающую вниманіе отъ сущности произведенія и даже затушевывающую послѣднее. Этотъ недостатокъ ярко охарактеризовалъ однажды покойный Великій Князь Константинъ Константиновичъ. Прослушавъ классный разборъ „Воздушнаго корабля" на урокѣ русскаго языка въ кадетскомъ корпусѣ, Константинъ Константиновичъ сказалъ сопровождавшимъ его лицамъ: „Не правда ли, тутъ было все: и географія, и исторія, и физика, и химія, и метеорологія, и кораблестроеніе, и не было только „Воздушнаго корабля"?*).

Вопросы учителя при классномъ чтеніи должны быть направлены только на самое главное, будутъ ли это вопросы углубляющіе или

*) Рус. Старина, 1915 г. авг.

разъясняющіе содержаніе. Какъ при толкованіи сложной живописной картины нѣтъ надобности останавливаться рѣшительно на каждой подробности, такъ нельзя останавливаться на каждой фразѣ словеснаго произведенія. Иногда можетъ быть достаточно трехъ-четырехъ вопросовъ, чтобы углубить и разъяснить произведеніе, но эти вопросы должны быть глубокаго и общаго характера, чтобы они побуждали учащихся къ размышленію, усиливали ихъ интеллектуальное вниманіе, служили болѣе отчетливому представленію образовъ, вообще, воздѣйствовали на умственныя способности учащихся. Если читаемое произведеніе само достаточно содержательно, такіе вопросы всегда найдутся; мало же содержательныя произведенія даже не слѣдуетъ избирать предметомъ класснаго чтенія.

Какую цѣнность имѣютъ хорошо поставленные вопросы, ясно изъ слѣдующаго педагогическаго опыта. Въ одномъ высшемъ начальномъ училищѣ на пріемныхъ экзаменахъ, на которые ежегодно являлось свыше двухсотъ человѣкъ, окончившихъ начальныя школы, въ теченіе трехъ лѣтъ давалось изложеніе прочитаннаго разсказа, при чемъ одинъ годъ послѣ прочтенія разсказа былъ поставленъ рядъ вопросовъ, обращавшихъ вниманіе дѣтей на связь мысли и логическія отношенія между ними, но дѣти на вопросы не отвѣчали. Въ другой разъ къ разсказу одинаковой трудности былъ поставленъ рядъ вопросовъ несущественныхъ и даже ненужныхъ; и въ третій разъ работѣ учениковъ не было предпослано никакихъ вопросовъ. Въ первомъ случаѣ % удовлетворительныхъ по содержанію работъ былъ равенъ 70, во второмъ—34, и въ третьемъ—27.

Слѣдовательно, умѣло поставленные вопросы повышаютъ сознательность воспріятія учениками произведенія, и искусство учителя состоитъ въ томъ, чтобы умѣть ставить вопросы содержательные, углубляющіе произведеніе и дающіе толчекъ мысли учащихся.

Пересказъ прочитаннаго. „Словесно-мыслительныя упражненія,—говоритъ проф. И. А. Сикорскій,—предполагаютъ и требуютъ не только напряженія ума, но и усилій воли со стороны учащагося и являются той высшей школой, въ которой развивается и крѣпнетъ примѣненіе къ дѣлу ума и воли. Этимъ упражненіямъ по справедливости можно дать наименованіе умственной гимнастики“ *).

Такими словесно-мыслительными упражненіями являются, между прочимъ, устные и письменные пересказы прочитаннаго. Вопросъ о письменныхъ пересказахъ разсматривается въ отдѣлѣ школьныхъ сочиненій,—устные же пересказы обсуждаются примѣнительно къ классному чтенію, какъ часть умственной работы, которую представляетъ чтеніе.

*) Психологическія основы воспитанія и обученія, 78.

Нѣкоторыми педагогами высказывалось мнѣніе, что устные пересказы являются скучною работой, такъ какъ ученикъ при пересказѣ не узнаетъ ничего новаго и долженъ повторять то, что было воспринято имъ въ болѣе интересной для него формѣ. Но подобныя возраженія вызваны, повидимому, злоупотребленіями пересказомъ, когда учитель заставляетъ учениковъ нѣсколько разъ подъ рядъ пересказывать въ однообразной формѣ одно и то же произведеніе. Такая работа, конечно, скучна, но она и не отвѣчаетъ педагогическимъ требованіямъ.

Пересказы имѣютъ формально-образовательное и воспитательное значеніе. Первое состоитъ въ слѣдующемъ. Выше сказано, что содержаніе представленій и понятій усваивается и уясняется въ сужденіи. Но мало одного воспріятія сужденій, получаемаго въ процессѣ чтенія: для усовершенствованія понятій необходимо также самостоятельное воспроизведеніе сужденій учениками. Поэтому они не только должны прочитать и усвоить статью, но и умѣть воспроизвести ея содержаніе. Это воспроизведеніе служитъ цѣли усовершенствованія понятій, такъ какъ пересказъ производится не только по слуховымъ воспоминаніямъ, но и зрительнымъ, возбужденнымъ чтеніемъ произведенія; такимъ образомъ закрѣпляется связь между слуховыми и зрительными центрами, и словесныя представленія совершенствуются, ассоціируясь съ конкретными зрительными представленіями.

Кромѣ того, если произведеніе усвоено и осмыслено учащимися, то литературная рѣчь произведенія явится однимъ изъ средствъ воздѣйствія на ихъ языкъ, которое усиливается тѣмъ, что ученики при пересказѣ непроизвольно воспроизводятъ не только отдѣльныя фразы, но и стиль произведенія.

Пересказъ также можетъ быть средствомъ развитія способности творчества, въ чемъ проявляется его воспитательное значеніе.

Если заставлять учениковъ по нѣсколько разъ пересказывать содержаніе произведенія въ той формѣ, въ какой оно дано авторомъ, то это будетъ, дѣйствительно, скучнымъ и малополезнымъ дѣломъ, такъ какъ однообразная работа утомляетъ вниманіе класса и потому не можетъ быть особенно производительною. Такой пересказъ не вызываетъ въ ученикахъ интереса и, обращаясь въ шаблонъ, не побуждаетъ ихъ къ творчеству. Психологія вниманія указываетъ, что только предметъ, разсматриваемый съ различныхъ точекъ зрѣнія, можетъ поддерживать наше вниманіе. Это положеніе слѣдуетъ примѣнить къ пересказу произведеній. Если одинъ изъ учениковъ передалъ содержаніе въ той формѣ, какъ предложилъ его авторъ, то другой передаетъ съ новой точки зрѣнія. Разсказъ Чирикова „Коля и Колька“ пересказывается сначала отъ лица автора, затѣмъ отъ лица Коли и

наконецъ отъ лица Кольки. „Ванька“ Чехова превращается въ разсказъ: „Дѣдушка Константинъ Макарычъ думаетъ о Ванькѣ“; „Зимовье на Студеной“ Мамина-Сибиряка передается, какъ разсказъ приказчика о старикѣ, жившемъ въ зимовьѣ. Если въ разсказахъ фигурируютъ животныя („Бѣлолобый“ Чехова, „Сурка“ Аксакова и проч.)—пусть пересказъ ведется отъ ихъ лица: у учениковъ найдутся образцы такихъ разсказовъ отъ лица животныхъ въ прочитанныхъ ими когда-либо дѣтскихъ книгахъ; наконецъ, басни и сказки съ ихъ говорящими животными могутъ сослужить здѣсь ученику свою службу, въ смыслѣ человѣческаго пониманія психологіи животныхъ.

Такіе измѣненные пересказы (наша школа знаетъ только одинъ видъ измѣненія—обращеніе перваго лица въ третье и обратно) очень нравятся учащимся и, конечно, полезны имъ, какъ развивающіе ихъ личное творчество. При такомъ пересказѣ требуется не механическое измѣненіе языка, какъ при перемѣнѣ грамматическихъ лицъ, а надо бываетъ перестраивать все произведеніе: опускать одно, выдвигать другое мало подчеркнутое въ произведеніи, для чего требуется дѣятельное и постоянное вниманіе, такъ какъ ученику необходимо усиленно слѣдить за тѣмъ, что относится къ его задачѣ и что нѣтъ. Здѣсь область постояннаго словеснаго творчества, такъ какъ подобные пересказы можно приравнять къ переводамъ стихотворныхъ произведеній съ одного языка на другой: матеріалъ готовъ, но его надо возсоздать въ новой словесной оболочкѣ.

Такимъ образомъ, пересказъ переходитъ въ сочиненіе. Классная работа при передачѣ прочитаннаго еще болѣе можетъ приблизиться къ послѣднему, если пересказы будутъ объединять два или болѣе произведеній. Такъ напр., устныя задачи: „Настроеніе крестьянина во время полевыхъ работъ по „Пѣснѣ пахаря“ Кольцова и „Именинникѣ“ Григоровича“ или же „Одинокіе люди и ихъ друзья—животныя по разсказамъ: „Зимовье на Студеной“ и „Пріемышъ“ Мамина-Сибиряка и „Бѣлолобый“ Чехова“, представляя въ основѣ пересказы, соединяющіе нѣсколько произведеній, вмѣстѣ съ тѣмъ становятся въ рядъ элементарныхъ, доступныхъ младшему возрасту сочиненій, такъ какъ, кромѣ повѣствовательнаго элемента, для связи отдѣльныхъ произведеній требуется еще небольшой элементъ разсужденія.

Такіе творческіе пересказы пріучаютъ дѣтей передавать содержаніе свободно, не гоняясь за буквою произведенія, какъ это бываетъ при одной практикѣ въ пересказахъ въ той же формѣ, въ какой дано произведеніе въ книгѣ. Для достиженія свободнаго устнаго изложенія прочитаннаго необходимо также отказаться отъ вкоренившагося школьнаго обычая производить пересказъ сейчасъ же послѣ прочтенія статьи. Такой пересказъ имѣетъ то отрицательное свойство,

что при немъ дѣйствуетъ гораздо болѣе слуховая, чѣмъ разсудочная память. Извѣстно, что даже воспоминанія изъ собственной жизни взрослыми излагаются легче и свободнѣе на извѣстномъ разстояніи времени отъ пережитыхъ фактовъ, когда впечатлѣнія устоялись, ненужныя детали исчезли, и связь между отдѣльными моментами стала яснѣе. То же примѣнимо и къ пересказамъ. Надо, чтобы такъ же устоялись впечатлѣнія отъ прочитаннаго, чтобы форма его не подавляла мысль учащагося, а для этого необходимо отодвинуть пересказъ отъ момента чтенія. Тогда ученикъ не будетъ повторять форму, часто не вникая въ смыслъ, а будетъ передавать создавшіеся въ его сознаніи образы, запечатлѣвшіяся мысли. Книжная рѣчь въ той или иной степени все равно проявитъ себя въ его пересказѣ, но только не будетъ рабскаго слѣдованія ей, какъ при пересказѣ, сейчасъ же послѣ чтенія.

Не слѣдуетъ, однако, понимать подъ свободнымъ пересказомъ, какъ извѣстнымъ достоинствомъ, измѣненіе сюжета разсказа,—пересказъ долженъ быть точенъ, въ смыслѣ воспроизведенія сюжета и основной идеи, при чемъ въ подробностяхъ онъ можетъ и отступать отъ подлинника. Подобно тому, какъ варіанты одной и той же народной пѣсни даютъ все-таки одну и ту же идею, такъ и пересказъ можетъ быть варіантомъ, но основная идея и сюжетъ подлинника должны сохраняться,—иначе получится не пересказъ, а въ лучшемъ случаѣ передѣлка, въ худшемъ искаженіе произведенія.

Кромѣ точности, требуется полнота пересказа. Полный пересказъ воспроизводитъ сюжетъ и основную идею, не оставляя ничего недосказаннаго, давая такіе понятные образы и мысли, какъ самый подлинникъ.

Указанныя внутреннія достоинства пересказа зависятъ отъ степени усвоенія и пониманія ученикомъ произведенія. Чѣмъ лучше усвоено его содержаніе (образы, мысли, идея), чѣмъ болѣе оно углублено въ классной бесѣдѣ учителя съ учениками, и болѣе ясно прослѣжена цѣпь представленій, входящихъ въ произведеніе, тѣмъ пересказъ будетъ самостоятельнѣе, точнѣе и полнѣе, и учащійся менѣе всего будетъ стараться механически воспроизводить словесные образы статьи въ порядкѣ ассоціаціи смежности. „Я говорю, пишетъ И. И. Трояновскій, собственными мыслями, такъ какъ исходною точкою разсказа, въ случаѣ образнаго его представленія и полнаго усвоенія идеи, будетъ не припоминаніе отдѣльныхъ чужихъ мыслей или даже предложеній, слѣдующихъ другъ за другомъ (какъ это часто бываетъ), а образное усвоеніе прочитаннаго, и ученикъ, передавая разсказъ тѣми же самыми мыслями, пусть въ тѣхъ же выраженіяхъ, будетъ распоряжаться этими мыслями, какъ своими собственными“.

При пересказѣ ученика ли произведенія, со стороны учителя должно быть проявлено болѣе терпимое отношеніе къ рѣчи ученика, чѣмъ это наблюдается въ нашей школьной практикѣ. Если даже взрослый человѣкъ иногда теряетъ нить послѣдовательности изложенія, когда его прерываютъ, то тѣмъ болѣе должно имѣть отрицательныя послѣдствія постоянное прерываніе учителемъ рѣчи ученика. Это не только сбиваетъ ученика, но и вліяетъ на его психику, внушая ему неувѣренность въ своихъ силахъ и знаніяхъ. Остановленный нѣсколько разъ, ученикъ часто совершенно теряется и бываетъ не въ состояніи продолжать пересказъ. Исправленія пересказа необходимо оставлять до окончанія послѣдняго, при чемъ наиболѣе естественно прибѣгать въ этомъ случаѣ къ помощи другихъ учениковъ, которые выполняютъ это дѣло съ большой педантичностью.

Во время пересказа возможно лишь исправлять ярко-отрицательные недостатки языка, какъ напр., неправильное употребленіе родовъ, невѣрное согласованіе и управленіе и пр., стиль же пересказа не измѣнять, потому что онъ соотвѣтствуетъ возрасту учащагося; и заставлять ученика говорить иначе, чѣмъ онъ говоритъ, такъ же невозможно и безполезно, какъ заставлять его думать не по-дѣтски. Вслѣдствіе этого совершенно не можетъ имѣть значенія возраженіе, направленное противъ пересказовъ дѣтей собственными словами, что такіе пересказы могутъ служить лишь упражненіемъ учениковъ въ несовершенствѣ своей рѣчи. Психологически, при нормальномъ развитіи ученика, такого упражненія не можетъ быть. Языкъ дѣтей совершенствуется съ ихъ дальнѣйшимъ развитіемъ, и застояться на опредѣленной ступени развитія, если умственное развитіе ученика подвигается впередъ, рѣчь его никакъ не можетъ.

Словесные и образные планы. Пересказъ можетъ производиться учащимися или по ассоціаціи смежности воспринятыхъ во время чтенія представленій или въ силу другихъ болѣе глубокихъ ассоціацій, а также вслѣдствіе логической послѣдовательности. Первый видъ воспроизведенія — самый несовершенный. Припоминая по смежности одно мѣсто за другимъ, ученикъ болѣе отвлекается въ сторону процесса припоминанія, чѣмъ при воспроизведеніи статьи путемъ болѣе совершенныхъ ассоціацій или логическаго ея развитія. Слѣдовательно, часть умственной энергіи, которая пошла бы на усовершенствованіе внѣшняго выраженія пересказа, т. е. на рѣчь, уходитъ въ такомъ случаѣ на припоминаніе ея смежныхъ частей. Наконецъ, если при чтеніи не установить прочныхъ ассоціацій, связывающихъ отдѣльныя части статьи въ одно цѣлое, то содержаніе ея будетъ воспроизведено крайне неполно. Въ самомъ дѣлѣ, не только при простомъ чтеніи, но даже при заучиваніи наизусть, если послѣднее

носитъ внѣшній, механическій характеръ и не освѣщается сознаніемъ, для усвоенія отрывка требуется вдвое и даже втрое больше энергіи, чѣмъ при осмысленномъ заучиваніи. При обыкновенномъ же чтеніи механическое запоминаніе даетъ самые малые результаты. Но такое несовершенное усвоеніе читаемаго встрѣчается среди учениковъ чаще всего. И. И. Трояновскій говоритъ по этому поводу: „Даже не только прочитанную статью, а и выученный ими урокъ, т. е. прочитанный ими не одинъ, а нѣсколько разъ, ученики передаютъ въ большинствѣ случаевъ, не представляя себѣ общей картины прочитаннаго, нарисованной авторомъ, или разумной связи между сужденіями, выясняющими какую-либо истину, а исключительно видя передъ собою только извѣстныя мѣста развернутой книги съ написанными въ нихъ извѣстными предложеніями. Другими словами, усвоеніе урока, усвоеніе читаемаго основывается у нихъ не на разсудочныхъ ассоціаціяхъ, не на ассоціаціяхъ по сходству или контрасту, а исключительно на ассоціаціяхъ мѣста въ книгѣ. Такое усвоеніе, конечно, не можетъ дать ученику ровно ничего, кромѣ безсмысленнаго матеріала, ничѣмъ не связаннаго съ душевнымъ міромъ его и потому всегда готоваго улетѣть изъ его головы“.

Но если произведеніе проработано въ классѣ, и содержаніе его углублено, т. е. или установлена логическая послѣдовательность и связь частей статьи, или въ сознаніи учащихся вызваны образы и поставлены одинъ за другимъ въ порядкѣ, соотвѣтствующемъ содержанію, то пересказа по смежности не можетъ быть.

Вообще, будетъ ли учитель вести классную работу надъ произведеніемъ, въ цѣляхъ развитія отвлеченнаго или образнаго мышленія, система запоминанія произведенія и въ томъ и въ другомъ случаѣ будетъ р а ц і о н а л ь н о й, основанной на дѣятельности разсудка, а не механической или даже зрительной памяти, когда ученикъ припоминаетъ страницу книги, какъ опредѣленный рисунокъ. Такимъ образомъ, запоминаніе учащимися произведенія должно зависѣть отъ самой работы надъ текстомъ произведенія.

Поэтому словесные планы, которые составляются при классномъ чтеніи, должны быть слѣдствіемъ пониманія ученикомъ произведенія, его дѣленія, логической и художественной связи отдѣльныхъ статей и проч. Иначе на это смотрѣлъ К. Ельницкій въ „Методикѣ начальнаго обученія“. Онъ говоритъ, что „ознакомившись съ планомъ произведенія, ученикъ несравненно послѣдовательнѣе и полнѣе изложитъ содержаніе его, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда онъ не выяснилъ себѣ плана“, и что „составленіе учениками плана произведеній служитъ къ уясненію въ сознаніи ихъ самыхъ произведеній“, т. е. К. Ельницкій полагалъ, что не пониманіе выясняетъ планъ, а послѣд-

ній вліяетъ на пониманіе. Но очевидно, что, являясь сведеніемъ цѣлаго содержанія произведенія къ немногимъ наиболѣе важнымъ представленіямъ или картинамъ, планъ долженъ быть слѣдствіемъ умственной переработки статьи. Если же, только послѣ составленія плана въ классѣ, ученикъ начинаетъ постигать послѣдовательность содержанія, связь между частями и т. п., то это значитъ, что содержаніе недостаточно было переработано въ его сознаніи.

Поэтому выработка плана получаетъ иное назначеніе, чѣмъ то, какое указывала старая методика.

Одно назначеніе плана заключается въ томъ, чтобы дать ученикамъ канву для болѣе скораго и успѣшнаго воспроизведенія статьи, имѣя, напр., въ виду дать впослѣдствіи письменную работу на данную статью, такъ какъ не всегда можно разсчитывать на память учениковъ. Средняя память очень забывчива. Какъ показали опыты (Эббингауса)—въ теченіе перваго получаса забывается половина заученнаго, а къ концу мѣсяца четыре пятыхъ. Имѣя въ рукахъ планъ, ученикъ по ассоціаціи представленій легче и полнѣе воспроизведетъ содержаніе произведенія, чѣмъ безъ него.

Другое назначеніе плана подвести итогъ выясненію построенія статьи и дѣленію ея на части, а также пріучить къ краткому формулированію содержанія. Упражненіе въ выдѣленіи сущности прочитаннаго и краткомъ его выраженіи развиваетъ гибкость ума, которая будетъ важна въ жизни: умѣть сразу схватить и представить себѣ суть дѣла, не сосредоточиваясь на мелочахъ и не отвлекаясь ими,—это очень полезное жизненное достоинство.

Не всякое произведеніе требуетъ составленія плана. Въ практикѣ нашей школы планы превратились въ шаблонную работу, примѣняемую даже къ небольшимъ, совершенно недѣлимымъ лирическимъ произведеніямъ. Составленіе словеснаго плана должно оправдываться сложностью и размѣрами произведенія и невозможностью свести его содержаніе къ немногимъ картинамъ внутренняго зрѣнія.

Въ младшихъ классахъ, особенно когда читается повѣствовательное произведеніе, состоящее изъ нѣсколькихъ картинъ, нѣтъ никакой надобности прибѣгать къ отвлеченнымъ словеснымъ планамъ. Для развитія въ ученикахъ способности превращать словесно-слуховыя представленія въ образы, надо дать толчекъ ихъ мышленію въ направленіи созданія зрительныхъ образовъ. Поэтому учитель спрашиваетъ учениковъ, сколько и какія картины нарисовали бы они для иллюстраціи прочитаннаго произведенія. Каждая картина обсуждается: какіе предметы изобразить на ней, какъ и въ какомъ положеніи и проч. Такимъ образомъ получается рядъ воображаемыхъ картинъ, которыя по порядку и составляютъ умственно-зрительный планъ произведенія.

Переходомъ къ словеснымъ планамъ является придумываніе надписей къ воображаемымъ картинамъ, но содержаніе ихъ должно быть такъ же конкретно, какъ и содержаніе самой картины. Поэтому надписи къ картинамъ басни „Ворона и лисица“ будутъ въ такомъ родѣ: „Ворона съ сыромъ во рту“, „Лиса бѣжитъ близко“, „Лиса на цыпочкахъ“ и т. д. Къ такимъ конкретнымъ надписямъ въ высшемъ начальномъ училищѣ слѣдуетъ прибѣгать, однако, не болѣе, какъ въ теченіе перваго года обученія; уже для второго класса они элементарны. Создаваніе же умственно-зрительныхъ плановъ и вообще воображаемыхъ картинъ, иллюстрирующихъ произведеніе, можетъ иногда пригодиться даже въ старшемъ возрастѣ. Но здѣсь методъ создаванія картинъ внутренняго зрѣнія долженъ быть исключеніемъ, потому что „съ наступленіемъ юношескаго возраста «слова, слова, слова» должны составлять значительную и все увеличивающуюся часть того, что человѣку предстоитъ изучить“ (Джемсъ).

Преобразованіемъ словесно-слуховыхъ представленій въ зрительныя является также иллюстративное рисованіе. Составленіе рисунковъ къ произведенію требуетъ отъ ученика вниманія и творческаго воображенія, что и является цѣннымъ въ иллюстративномъ рисованіи. Но средствомъ испытанія степени образности представленій учащагося оно не можетъ быть. „Контролемъ того, говоритъ по этому поводу Павловскій, какъ реагируютъ ученики на чтеніе и объясненіе читаемаго, рисунки ихъ быть не могутъ: рисунки доказываютъ только, что ученикъ умѣетъ переносить на бумагу свои образныя представленія и только, но отсутствіе рисунковъ еще не доказываетъ, что ученики не имѣютъ конкретныхъ представленій и не представляютъ умственно поэтическихъ картинъ художественнаго произведенія“.

Изъ русскихъ методистовъ большое значеніе за планами-иллюстраціями признаютъ М. А. Тростниковъ въ своей „Методикѣ чтенія“ и И. И. Трояновскій въ статьѣ: „О достиженіи сознательнаго чтенія“. Первый считаетъ планы-иллюстраціи ступенью къ составленію словесныхъ плановъ; второй придаетъ имъ также воспитательно-образовательное значеніе, въ смыслѣ развитія вниманія, наблюдательности и представленій учениковъ. Какое, дѣйствительно, значеніе имѣютъ планы-иллюстраціи, показываетъ приводимый Трояновскимъ примѣръ изъ практики народной школы. Одному ученику никогда не давался пересказъ прочитаннаго. Когда однажды для чтенія была взята „Несжатая полоса“ Некрасова, и этотъ ученикъ по обыкновенію не могъ пересказать содержанія стихотворенія, учитель заставилъ его на доскѣ нарисовать картину прочитаннаго. Съ помощью другихъ учениковъ, указавшихъ ему подробности, картинка была имъ нарисована. Тогда учитель снова предложилъ ему передать то, что было имъ прочитано

и нарисовано. И ученикъ, имѣя передъ собою картинку, вполнѣ связно и ясно передалъ все произведеніе. Такъ поступалъ по отношенію къ нему учитель и впослѣдствіи, и къ концу года пересказъ ученика ничѣмъ не отличался отъ пересказа другихъ: „Воспроизведенная картинка,—говоритъ Трояновскій,—во всей силѣ закрѣпитъ прочитанное въ душѣ ученика. Оно станетъ полнымъ его достояніемъ, его собственностью. А это и есть конечная цѣль при чтеніи".

Дѣлать иллюстративное рисованіе обязательнымъ не слѣдуетъ, такъ какъ нѣкоторыя дѣти совершенно лишены изобразительныхъ способностей. Для нихъ составленіе рисунка—напрасное усиліе. Пусть за это дѣло берутся склонные къ рисованію ученики, при чемъ самая работа должна быть только домашнею или исполняться на урокахъ рисованія.

Классная книга для чтенія. Вопросъ о классной книгѣ для чтенія или хрестоматіи является однимъ изъ наиболѣе важныхъ для учителя родного языка. Отъ хрестоматіи зависитъ, прежде всего, выборъ матеріала, предлагаемаго для класснаго чтенія, а въ связи съ нимъ находится самое направленіе педагогической работы, осуществляемой въ классномъ чтеніи, такъ какъ не всякій матеріалъ можетъ служить достиженію всѣхъ тѣхъ цѣлей, которыя указаны были выше. Поэтому содержаніе классной книги для чтенія должно отвѣчать различнымъ педагогическимъ задачамъ.

Такъ какъ ни одна изъ хрестоматій, давно обращающихся въ школѣ, не отвѣчаетъ новымъ педагогическимъ требованіямъ, то въ методической литературѣ хрестоматія вообще стала отрицаться, какъ книга ненужная. Такъ, напр., отрицательно относился къ хрестоматіи Ц. П. Балталонъ, проводя мысль о введеніи въ обиходъ школы отдѣльныхъ изданій беллетристическихъ и популярно научныхъ произведеній. Подобная реформа класснаго чтенія неосуществима, во-первыхъ, съ практической стороны, такъ какъ потребовала бы чрезмѣрно большихъ расходовъ на пріобрѣтеніе книгъ *); а, во-вторыхъ, по методическимъ соображеніямъ: въ отдѣльныхъ изданіяхъ беллетристическихъ и научно-популярныхъ сочиненій учитель можетъ не найти всего того, что понадобится ему при изученіи родного языка, между тѣмъ, какъ въ хрестоматіи, составленной согласно съ педагогическими требованіями, необходимый для преподаванія матеріалъ всегда будетъ въ распоряженіи учителя. Но, педагоги, относящіеся отрицательно къ хрестоматіи, говорятъ, что, какъ бы ни была послѣдняя хорошо со-

*) Для четырехлѣтней начальной школы по списку литературнаго матеріала, составленнаго Балталономъ („Воспитательное чтеніе"), требуется на пріобрѣтеніе книгъ по одному экземпляру на сумму свыше 25 руб.

ставлена, она наскучиваетъ ученикамъ, и они начинаютъ относиться къ ней безъ всякаго интереса, а къ новымъ книгамъ, которыя будутъ появляться у нихъ въ рукахъ во время класснаго чтенія, учащіеся будутъ относиться съ большимъ интересомъ. По этому поводу слѣдуетъ замѣтить, что классное чтеніе не есть развлеченіе, возбуждающее только внѣшній интересъ, какой вначалѣ способна дать новая книжка, а представляетъ умственную работу, преслѣдующую цѣли возбужденія того внутренняго интереса, какой даетъ процессъ мышленія. Интересы же дѣтей къ новымъ книгамъ, еще не бывшимъ въ ихъ рукахъ, должно удовлетворять внѣшкольное, самостоятельное чтеніе учащихся.

Съ внутренней стороны хрестоматія должна отвѣчать слѣдующимъ требованіямъ.

Языкъ помѣщенныхъ въ ней произведеній долженъ быть образцовый и въ общемъ доступный пониманію дѣтей. Слова, которыя могутъ быть неизвѣстны имъ или непонятны вслѣдствіе ихъ метафорическаго значенія, должны быть объяснены и выяснены со стороны ихъ переноснаго смысла, на рядѣ примѣровъ, какъ это сдѣлано въ „Живомъ Словѣ“ А. Острогорскаго.

Расположеніе матеріала должно удовлетворять основному дидактическому правилу, т. е. представлять переходъ отъ менѣе сложнаго къ болѣе сложному.

Содержаніе произведеній должно соотвѣтствовать возрасту учащихся, давая преимущественно повѣствовательное изложеніе, съ ясно выраженнымъ элементомъ движенія, дѣйствія. Оно должно отвѣчать свѣтлому міросозерцанію, вообще свойственному дѣтскому возрасту, не внушая ученикамъ преждевременно отрицательнаго отношенія къ жизни. Вѣдь еще императрица Екатерина II писала въ „Инструкціи Н. И. Салтыкову“: „Питая въ дѣтяхъ веселость нрава, надлежитъ отдалять отъ глазъ и ушей ихъ все тому противное, какъ-то: печальныя воображенія, или унылые наводящіе разсказы“. О томъ же говоритъ одинъ изъ новѣйшихъ педагогическихъ авторовъ: „Суровая и холодная литература не годится для того, чтобы привить школьнику охоту къ здоровому чтенію и освоить его съ нимъ. Ребенокъ отвращается отъ всего печальнаго, онъ ищетъ веселыхъ лицъ и веселыхъ книгъ. Во имя какихъ педагогическихъ принциповъ педагогическія книги должны быть унылыми?“ (Дево, „Осмысленное чтеніе“). Къ сожалѣнію, противъ этихъ здравыхъ мыслей погрѣшаютъ многія новыя хрестоматіи, которыя въ большой степени содержатъ матеріалъ, внушающій печальное настроеніе. Составители ихъ, подходя къ педагогическому дѣлу съ опредѣленной общественной тенденціей, путемъ того или иного подбора матеріала заставляютъ учениковъ смотрѣть

на окружающее такъ же, какъ смотрятъ они сами. Въ этомъ видятъ воспитательное вліяніе чтенія. Школа никогда не должна отказываться отъ дѣла воспитанія, но послѣднее дожно быть направлено на развитіе вѣчныхъ общечеловѣческихъ чувствъ—гуманности, добра, правды, красоты—и національнаго чувства—любви къ родинѣ, а не на развитіе тѣхъ или иныхъ преходящихъ общественныхъ настроеній, иногда даже заднимъ числомъ. Такъ, въ педагогической литературѣ было отмѣчено, что составъ нѣкоторыхъ новыхъ хрестоматій отражаетъ мрачныя настроенія русскаго интеллигента восьмидесятыхъ годовъ XIX вѣка.

Произведенія, помѣщаемыя въ хрестоматіи, должны даваться или въ цѣломъ объемѣ или въ видѣ отрывковъ, не разрушающихъ художественной идеи и способныхъ производить на читателя впечатлѣніе. Это, однако, не можетъ относиться къ такимъ отрывкамъ, которые имѣютъ исключительно теоретическое значеніе, какъ отдѣльныя описанія, характеристики и проч., но количество подобныхъ отрывковъ не должно слишкомъ загромождать классную книгу для чтенія, какъ это видимъ въ старыхъ хрестоматіяхъ, напр., Смирновскаго. Затѣмъ, матеріалъ долженъ быть подобранъ такъ, чтобы допускалъ обобщенія различныхъ произведеній на основаніи какого-либо одного начала, объединеніе ихъ по содержанію, нравственнымъ понятіямъ или со стороны теоретической, для сравненія и другихъ работъ умственнаго характера. Вообще, необходимо, чтобы содержаніе хрестоматіи давало возможность ставить задачи для устнаго или письменнаго ихъ разрѣшенія учащимися.

Вмѣстѣ съ тѣмъ, классная книга для чтенія должна быть практическимъ учебникомъ по теоріи словесности, содержа различные виды литературныхъ произведеній и образцы какъ поэтическаго, такъ и прозаическаго стиля. Въ настоящее время является господствующею мысль объ ознакомленіи учащихся съ теоретическими свѣдѣніями по словесности не въ видѣ обособленной части курса, а попутно при чтеніи образцовъ. Объ этомъ говорятъ примѣрныя программы для средней школы, изданныя Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія въ 1915 году („Матеріалы по реформѣ средней школы“); „Что касается важнѣйшихъ свѣдѣній по стилистикѣ и исторической поэтикѣ (теоріи словесности), то ихъ слѣдуетъ давать учащимся не иначе, какъ на основаніи стилистическаго или болѣе сложнаго историко-литературнаго анализа изучаемаго произведенія на протяженіи всего гимназическаго курса, начиная съ младшихъ классовъ“. Ту же мысль проводитъ одинъ оффиціальный проектъ программы для высшихъ начальныхъ училищъ: „Теорія словесности не должна проходиться систематически, какъ отдѣльный предметъ. Тѣ или другія

теоретическія положенія выводятся попутно при чтеніи и разборѣ литературныхъ образцовъ. Такимъ образомъ, учащіеся примѣрно пріобрѣтаютъ слѣдующія свѣдѣнія: понятіе о сочиненіи; слогъ; слогъ простой и картинный; нѣкоторыя средства образнаго слога; понятіе о стихосложеніи; дѣленіе сочиненій на прозаическія и поэтическія; понятіе объ описаніи; понятіе о повѣствованіи; лѣтопись, исторія, біографія, характеристика, разсужденіе; понятіе объ эпическихъ, лирическихъ и драматическихъ произведеніяхъ; словесность устная и письменная".

Поэтому хрестоматія должна содержать образцы каждаго изъ указанныхъ видовъ словеснаго творчества, какъ-то отрывки описательнаго характера („Классная комната" Л. Толстого, „Комната Плюшкина" Гоголя, „Лебедь" Аксакова, „Осина" Тургенева, „Гроза" Гончарова, „Степь" и „Днѣпръ" Гоголя и т. п.), разсужденія („Разсужденіе о любви къ отечеству" и отрывки изъ предисловія къ „Исторіи Государства Россійскаго" Карамзина), повѣствованія: отрывки изъ Исторіи Карамзина, какъ образцы историческаго повѣствованія (напр., о Куликовской битвѣ, о митрополитѣ Филиппѣ) и для сравненія съ ними доступные по содержанію отрывки изъ лѣтописи, въ подлинникѣ, но съ подстрочнымъ переводомъ трудныхъ для пониманія учениковъ мѣстъ (какъ напр., объ апостолѣ Андреѣ, княгинѣ Ольгѣ, крещеніи Руси, князѣ Владимірѣ Святомъ) біографіи писателей.

Точно такъ же хрестоматія должна содержать всѣ виды поэтическихъ произведеній устнаго и письменнаго происхожденія.

Къ первымъ относятся сказки, былины, историческія и лирическія пѣсни.

Въ „Матеріалахъ по реформѣ средней школы" 1915 года въ спискѣ произведеній, назначенныхъ для чтенія въ младшемъ возрастѣ, указаны слѣдующія сказки: Царь морской и Василиса Премудрая; Марья Моревна; Кощей безсмертный; Норка-звѣрь; Сивка-бурка; Кладъ; Никита-Кожемяка; Волкъ-дурень; Старая хлѣбъ-соль забывается; Двѣ доли.—Помѣщеніе въ книгахъ для класснаго чтенія народныхъ сказокъ встрѣчаетъ среди педагоговъ противниковъ. Нѣкоторые возражаютъ съ воспитательной стороны, указывая на то, что сказка пріучаетъ дѣтей къ безплодной и разслабляющей умъ фантастикѣ. Это возраженіе противъ сказокъ, съ точки зрѣнія интересовъ разума, идетъ еще отъ раціоналистической эпохи Просвѣщенія. Уму, привыкшему къ системѣ и разсужденію даже въ области поэтическаго творчества, народная фантастика казалась чѣмъ-то очень низкимъ. Поэтому Вольтеръ писалъ: „Въ волшебныхъ сказкахъ больше фантазіи, чѣмъ въ баснях Эзопа, но эти фантастическіе образы, лишенные системы и здраваго смысла, не имѣютъ никакихъ достоинствъ: ихъ читаютъ по слабо-

сти, но разумъ осуждаетъ ихъ". Противъ подобнаго раціоналистическаго мнѣнія о сказкахъ возражаетъ англійскій педагогъ проф. Селли въ своей „Педагогической психологіи": „Было бы грубой ошибкой,— говоритъ онъ,—преувеличивать вредное вліяніе того, что ребенокъ отдается воображенію, и считать, что полезно совсѣмъ не допускать дѣтей въ область вымысла. Можно сказать, что создаваніе сверхчувственнаго міра свѣтлаго царства фей является естественнымъ и подходящимъ для дѣтскаго возраста. Это источникъ многихъ чистыхъ наслажденій, и участвующія здѣсь слабыя иллюзіи въ обычныхъ случаяхъ исчезаютъ понемногу, сопровождаясь такимъ слабымъ чувствомъ потрясенія и конфликта, что вредные результаты ихъ даже не поддаются учету". Затѣмъ Селли, указывая на тѣсную связь между воображеніемъ и чувствованіемъ, признаетъ за сказками большое значеніе, какъ за „началомъ для культивированія воображенія, такъ какъ онѣ прямо и сильно аппелируютъ къ дѣтскимъ чувствованіямъ". Въ другомъ сочиненіи: „Очерки по психологіи дѣтства" Селли оцѣниваетъ сказки по обилію движенія, заключающагося въ нихъ, что особенно отвѣчаетъ дѣтской психологіи.

Французскій педагогическій писатель Тома, защищая нравственное вліяніе сказки, спрашиваетъ: „Если мы ихъ изгонимъ безусловно, то не убьемъ ли мы этимъ самымъ въ дѣтяхъ вѣру въ идеалъ?" („Внушеніе").

Другіе педагоги говорятъ, что въ классѣ со сказкой просто нечего дѣлать: „Сказокъ,—пишетъ М. А. Тростниковъ, не слѣдуетъ помѣщать въ книгахъ для класснаго чтенія: съ одной стороны, онѣ ужъ слишкомъ интересны для дѣтей, а потому они прочтутъ ихъ и сами; съ другой, классное время слишкомъ цѣнно, и чтеніе ихъ въ классѣ не можетъ окупить его". Послѣднее зависитъ отъ того, какъ учитель сумѣетъ воспользоваться сказкой. Она можетъ послужить предметомъ нравственной бесѣды, стать матеріаломъ для построенія простѣйшей характеристики, съ немногочисленными и рѣзкими чертами; дать матеріалъ для изученія народно-поэтическаго стиля и пріема поэтическаго олицетворенія.

Затѣмъ, въ классной книгѣ должны быть былины, въ которыхъ представлены тѣ же стороны творчества, какъ и въ сказкѣ. Кромѣ того, былина цѣнна въ педагогическомъ отношеніи со стороны изображенія доступнаго и увлекающаго дѣтей несложнаго по своей психологіи героизма былинныхъ лицъ.

Изъ произведеній позднѣйшей русской литературы по простотѣ сюжетовъ и характеровъ ближе всего подходятъ къ указаннымъ видамъ устной словесности басни. Какъ и сказка, басня въ послѣднее время встрѣчаетъ въ педагогической литературѣ отрицательное къ

себѣ отношеніе. Здѣсь мы опять встрѣчаемся съ мнѣніемъ, идущимъ со времени господства раціоналистическаго міросозерцанія.—„Можно ли такъ заблуждаться,—говоритъ Руссо,—чтобы называть басни нравоученіемъ для дѣтей? Мы упускаемъ изъ виду, что басни вводятъ ихъ въ заблужденіе, что, ложно обольщенныя, дѣти упускаютъ изъ виду истину. Дѣтямъ нужно говорить голую правду. Какъ скоро ее прикрываютъ покровомъ, они не даютъ себѣ труда приподнимать его". Но въ этихъ словахъ сказывается холодный разумъ, лишенный способности поэтической иллюзіи, которою дѣти младшаго школьнаго возраста обладаютъ въ большой степени: то, что для взрослаго только покровъ, то дѣтьми воспринимается, какъ дѣйствительный фактъ. „Въ игрѣ дѣтскаго воображенія, говоритъ Селли, основанной на чувственныхъ воспріятіяхъ, значительное мѣсто занимаетъ сильный одухотворяющій и олицетворяющій элементъ. Дитя видитъ нѣчто живое и одаренное сознаніемъ въ томъ, что мы разсматриваемъ, какъ мертвое и бездушное". Этотъ анимизмъ въ міросозерцаніи дѣтей остается долго у нихъ и въ періодъ школьнаго ученія, и басня нисколько не нарушаетъ дѣтской психологіи. Дѣло классной работы распространить непосредственное живое отношеніе дѣтей къ содержанію басни на иныя явленія жизни, которыя басня напоминаетъ: это будетъ нравственно-художественнымъ апперцепированіемъ жизненныхъ фактовъ; и въ этомъ выражается нравственное вліяніе басни, аллегорическая форма которой допускаетъ широкую примѣнимость художественнаго образа къ явленіямъ жизни.

Защитникомъ педагогическаго значенія басни былъ В. П. Шереметевскій. „Какъ особая литературная форма, говоритъ Шереметевскій, басня, конечно, отжила свой вѣкъ; и въ будущемъ не предвидится новыхъ Лафонтеновъ и Крыловыхъ. Но для школы басня можетъ еще долго быть полезною, благодаря именно своей исключительной, своеобразной литературной формѣ. Всякое поэтическое произведеніе представляетъ для анализа три стороны: 1) сюжетъ, 2) характеръ и 3) идею. Изученіе басни съ этихъ трехъ сторонъ въ младшихъ классахъ можетъ служить прекрасной пропедевтикой къ анализу болѣе крупныхъ произведеній эпоса и драмы. Развитіе разсказа въ баснѣ просто и ясно; характеры дѣйствующихъ лицъ несложны и рельефны; идея, помимо даже нравоученія, легко выясняется изъ разбора рѣчей и дѣйствій. На разборѣ басни, благодаря ея миніатюрной и прозрачной формѣ, удобнѣе всего привить и постепенно развить навыкъ къ извѣстнымъ пріемамъ анализа характеровъ и къ составленію характеристикъ, не многословныхъ и голословныхъ, а сжатыхъ и скрѣпленныхъ осмысленными цитатами. Неужели результаты разбора такой басни, какъ „Лжецъ", не окажутъ впослѣдствіи ни малѣйшаго вліянія на анализъ

характера Хлестакова? Простая очная ставка „какого-то дворянина“ и Хлестакова облегчитъ вѣрное пониманіе той типической особенности ихъ хвастовства, которая заключается не въ преднамѣренности, а во вдохновенной импровизаціи“.

Кромѣ того, Шереметевскій указываетъ, что басни представляютъ очень удобный матеріалъ для ихъ постепеннаго изученія, въ цѣляхъ сравненія и обобщенія характеровъ, фактовъ, отдѣльныхъ нравственныхъ чертъ и т. д., а также для занятій „въ школѣ живого слова“, такъ какъ обладаютъ удивительнымъ языкомъ, сжатымъ и образнымъ, давшимъ нашей рѣчи не одну пословицу.

Къ этому надо прибавить, что въ доступной учащимся младшаго возраста классической литературѣ нѣтъ другого вида творчества, который былъ бы такъ богатъ въ смыслѣ возможности практики ихъ въ выразительномъ чтеніи, какъ басня. Здѣсь преподаватель находитъ діалогическую форму, съ вопросами и отвѣтами различныхъ оттѣнковъ; мѣста для упражненія въ разнообразномъ тонированіи и проч.

Но избирая ту или другую басню для класснаго чтенія, учитель долженъ рѣшить вопросъ о доступности пониманія дѣтьми ея аллегорическаго содержанія и нравственной идеи. Если дѣтямъ понятна та сторона жизни и психологіи человѣка, которыя изображаетъ басня, если ея нравственная идея можетъ найти опору въ личномъ опытѣ учащихся и будетъ содѣйствовать развитію въ нихъ началъ добра, нравственной порядочности и разумнаго отношенія къ жизни и людямъ, то такая басня цѣнна въ педагогическомъ отношеніи.

Въ остальномъ матеріалъ книги для чтенія долженъ давать доступную учащимся младшаго и средняго возраста русскую художественную классическую литературу. Въ педагогическихъ трудахъ также высказывались возраженія противъ нея, какъ матеріала для учебныхъ занятій. Еще знаменитый Дистервегъ (1790—1866) говорилъ: „То, что создавалось въ зрѣломъ возрастѣ, въ расцвѣтѣ творческихъ силъ и въ періодъ богатѣйшаго жизненнаго опыта, естественно, доступно и интересно только людямъ, имѣющимъ за собою опытъ жизни. Мы же превращаемъ все это въ пищу для дѣтей и портимъ имъ наслажденіе, которое они испытали бы при чтеніи въ совершенномъ возрастѣ“. Въ русской литературѣ по преподаванію родного языка ту же мысль проводилъ Ц. П. Балталонъ: „Классическая литература взрослыхъ—для взрослыхъ и юношей; классическая дѣтская литература—для дѣтей“.

Ни зрѣлый возрастъ, въ которомъ писатели создавали свои произведенія, ни опытъ, которымъ они обладали, не могутъ быть причинами отказа школы отъ классической литературы: вѣдь и дѣтская

литература создается авторами въ зрѣломъ возрастѣ и при наличіи жизненнаго опыта. Очевидно, педагогическій вопросъ поставленъ въ данномъ случаѣ не на должную почву. Разрѣшеніе его возможно единственно со стороны доступности для учащихся произведеній классической литературы. Если школа выбираетъ произведенія, понятныя имъ, и умѣетъ дѣлать изъ ихъ чтенія продуктивную умственную работу, то предпочтеніе дѣтской литературы классическимъ произведеніямъ, составляющимъ гордость данной литературы, является неосновательнымъ съ педагогической точки зрѣнія. Конечно, учащійся въ высшемъ начальномъ училищѣ или младшихъ классахъ средней школы не воспримет этихъ произведеній такъ же, какъ можетъ воспринять взрослый читатель, но и спеціально-дѣтскую литературу юный читатель воспринимаетъ иначе, чѣмъ взрослый. И тѣмъ не менѣе, если школа своевременно не сообщитъ учащимся литературныхъ произведеній, которыя мы называемъ классическими, то учащіеся никогда ихъ не узнаютъ и не унесутъ въ себѣ изъ школы плодовъ воспитательнаго вліянія, какое заключается въ преподаваніи художественной литературы. Такъ, напр., эмоціонально-эстетическая сторона многихъ произведеній, особенно написанныхъ стихами, воспринимается дѣтьми младшаго школьнаго возраста гораздо непосредственнѣе и сильнѣе, чѣмъ въ болѣе взрослomъ состояніи, когда разсудочная дѣятельность интеллекта беретъ верхъ надъ эмоціональною стороною душевной жизни. Кто не пережилъ въ дѣтскомъ возрастѣ впечатлѣній отъ такихъ произведеній, какъ „Зимній вечеръ“ Пушкина, „Картинка“, „Лѣтній дождь“, „Сѣнокосъ“ А. Н. Майкова и многія другія стихотворенія, тому врядъ ли что-нибудь скажутъ они, если онъ прочитаетъ ихъ, будучи уже взрослымъ человѣкомъ.

Наконецъ, если чтеніе въ высшемъ начальномъ училищѣ должно представлять нѣчто связанное единствомъ цѣлей, то въ частности, чтеніе въ младшихъ классахъ должно быть пропедевтикою къ изученію болѣе сложныхъ произведеній художественной литературы въ старшихъ классахъ. Это примѣнимо также къ средней школѣ, и на этой точкѣ зрѣнія стояла Министерская комиссія по русскому языку 1915 года, работы которой опубликованы въ „Матеріалахъ по реформѣ средней школы“. Но въ особенности указанная точка зрѣнія примѣнима къ высшему начальному училищу, гдѣ въ теченіе четырехъ лѣтъ необходимо ознакомить учащихся съ лучшими произведеніями русской литературы, почти въ томъ же объемѣ (въ предѣлахъ періода Ломоносовъ—Гоголь), какъ и въ средней школѣ.

Кромѣ словесно-художественнаго, классная книга должна содержать также пластически-художественный матеріалъ.

Прежде всего, въ хрестоматіи должны быть помѣщены портреты

русскихъ писателей, чтобы лица ихъ стали дѣтямъ знакомы со школьной скамьи. Это до извѣстной степени роднитъ ученика съ отечественной литературой. Далѣе, необходимо помѣщеніе въ хрестоматіяхъ достаточнаго количества рисунковъ безъ текста, которые могли бы послужить для составленія по нимъ разсказовъ. Помѣщеніе же въ книгахъ для чтенія снимковъ съ лучшихъ картинъ русскихъ художниковъ (пейзажи и жанровыя картины) должно, совмѣстно съ чтеніемъ, содѣйствовать эстетическому воспитанію дѣтей. Къ сожалѣнію, у насъ нѣтъ ни одной хрестоматіи съ картинами въ краскахъ, на которыя учащіеся обращаютъ болѣе вниманія, и которыя сильнѣе дѣйствуютъ на зрительныя впечатлѣнія, чѣмъ однотонныя черныя картинки.

Литература, какъ предметъ преподаванія.

Психологія словеснаго творчества. Прежде чѣмъ выяснить методъ преподаванія словесности въ школѣ и ея значеніе, какъ учебнаго предмета, необходимо уяснить психологическую сущность словеснаго творчества.

Художественная литература есть искусство, изобразительнымъ средствомъ котораго является языкъ, какъ краски и линіи служатъ средствами живописи, формы—скульптуры, звуки—музыки. Поэтому психологія словеснаго искусства выясняется изъ психологіи человѣческой рѣчи, въ которой литература беретъ свое начало. Психологія языка и отчасти словеснаго творчества была выяснена проф. А. А. Потебнею, мысли котораго впослѣдствіи были развиты его учениками, особенно академикомъ Д. Н. Овсянико-Куликовскимъ.

Основное положеніе Потебни гласитъ: „Языкъ не есть только средство выраженія мысли, какъ мраморъ ваянія, но сама мысль“, т. е. человѣческое слово представляетъ не внѣшній знакъ мысли, но само обладаетъ содержаніемъ. Въ словѣ надо различать три стороны: внѣшнюю форму, т. е. членораздѣльные звуки, внутреннюю форму, или ближайшее этимологическое значеніе слова—„тотъ способъ, говоритъ Потебня, какимъ выражается содержаніе“, и, наконецъ, самое содержаніе, которое мы соединяемъ съ даннымъ словомъ, какъ комплексомъ звуковъ, или идея. Внѣшняя и внутренняя формы слова представляютъ стороны объективныя, напередъ данныя*). Но содержаніе или идея всегда

---

*) Но внутренняя форма слова, т. е. его этимологическое значеніе не всегда сознается нами. Такъ, этимологическое значеніе словъ: *жалованье* (жаловать, да-

субъективны, такъ какъ апперцепируются состояніемъ сознанія говорящаго и слушающаго, и потому каждый соединяетъ со словомъ различныя представленія. Такъ, содержаніе слова ***пчела*** будетъ различно у энтомолога, у пчеловода и человѣка, не имѣющаго отношенія ни къ натуральнымъ наукамъ, ни къ пчеловодству.

Затѣмъ, важнымъ свойствомъ языка является присутствіе въ немъ поэтическихъ элементовъ, образныхъ выраженій, которыя въ поэтикѣ называются тропами. „Изъ этихъ-то элементовъ и возникаетъ „словесное искусство", т. е., поэзія. Она питается ими, представляя собою ихъ переработку, ихъ прямое продолженіе и развитіе. Народъ, въ языкѣ котораго не было бы указанныхъ поэтическихъ элементовъ, не могъ бы создать поэзіи и остался бы совершенно невоспріимчивымъ къ поэзіи другихъ народовъ. У него не было бы органа для ея воспріятія и пониманія. Съ этой точки зрѣнія языкъ понимается не только какъ матеріалъ поэзіи, но и какъ ея органъ. Поэзія относится къ языку, какъ функція къ органу. Художественное творчество возникло силою эволюціи языка; развитіе творчества заключено въ предѣлахъ эволюціи языка, т. е., искусство, возникши изъ языка, не обособилось отъ него, не пошло по своему особому пути развитія, а осталось въ нѣдрахъ языка" (Овсянико-Куликовскій).

Возникнувъ изъ языка, словесное искусство сохраняетъ всѣ свойства перваго, обладая тѣми же самыми сторонами, какія находимъ въ языкѣ: внѣшнею и внутреннею формами и содержаніемъ. Такъ, внѣшняя форма стихотворенія Лермонтова „Споръ", это его словесная форма, языкъ стихотворенія; внутренняя форма—изображеніе разговаривающихъ горъ: Казбека и Шатъ-горы; содержаніе—тѣ историческія представленія, которыя мы соединяемъ съ даннымъ стихотвореніемъ.

Тѣсно слитое съ рѣчью—мыслью, словесное искусство должно быть признано конечнымъ этапомъ ея эволюціи: образность, которую мы находимъ въ рѣчи—мысли въ элементарныхъ формахъ, пріобрѣтаетъ въ художественно-литературномъ произведеніи сложный и развитой видъ. Но даже наше обыкновенное мышленіе по существу образно; понятія: домъ, человѣкъ, книга—не столько отвлеченія, сколько образы. Въ сложныхъ формахъ мысли—сужденіяхъ свойство образности рѣчи—мысли болѣе усиливается. Для того, чтобы появились такія сужденія, какъ „Словеса книжныя суть рѣки, напоящія вселенную"

рить), *огородз* (огородить) сознается нами ясно, но внутренняя форма такихъ словъ, какъ *облако*, *пчела*, уже не сознается нами, и необходимо лингвистическое осмысленіе этихъ словъ, чтобы понять, что *облако* есть нѣчто обволакивающее, *пчела*—шумящая, жужжащая (пчела древне-рус. бъчела, однокоренное съ чешскимъ bučéti (бучети)—ревѣть, латинскимъ bucina (бу́цина)—рожокъ).

(Нач. лѣтопись)—„Ломоносовъ былъ первымъ нашимъ университетомъ“ (Пушкинъ),—авторы должны были представлять себѣ соотвѣтствующіе образы: первый—разливающіяся по землѣ рѣки, второй—университетъ, какъ средоточіе знанія. Тотъ же процессъ мышленія видимъ и въ словесномъ искусствѣ. Поэтому „между художественнымъ творчествомъ, въ собственномъ смыслѣ, и нашимъ обыденнымъ житейскимъ мышленіемъ существуетъ тѣсное психологическое сродство: основы перваго даны въ элементахъ второго“, и потому „высшее творчество есть функція обыденной художественности (образности) мышленія, а эта обыденная художественность есть въ свою очередь функція художественныхъ (образныхъ) элементовъ языка“ (Овсянико-Куликовскій).

Разница между обыденною рѣчью и словеснымъ творчествомъ только въ степени образности мышленія. Непремѣннымъ условіемъ художественно-литературнаго творчества является развитое яркое образное мышленіе. Чѣмъ писатель мыслилъ образнѣе, тѣмъ болѣе ярокъ созданный имъ литературный образъ, тѣмъ болѣе можетъ быть художественнымъ его произведеніе. Если читатель говоритъ, что герои того или иного произведенія, какъ живые, это значитъ, что степень образнаго мышленія писателя чрезвычайно сильна. Однако, помимо образности, важенъ для художественности произведенія еще другой психологическій моментъ, именно обобщающая сила образа. Образъ, лишенный ея, это—фотографія. Чѣмъ болѣе обобщающей силы въ образѣ, чѣмъ растяжимѣе онъ, и чѣмъ къ большему количеству явленій можетъ быть примѣненъ, тѣмъ образъ обладаетъ большею художественностью. Одно безóбразное обобщеніе, въ родѣ Милоновъ, Правдиныхъ, Добролюбовыхъ и тому подобныхъ лицъ русской комедіи XVIII вѣка, еще не создаетъ ходожественности; съ другой стороны, отсутствіе обобщенія въ образѣ также лишаетъ его художественнаго значенія. Сатирическій очеркъ В. Г. Бѣлинскаго „Педантъ“, въ которомъ онъ „вырѣзываетъ силуэтъ педанта—романтика“, именно, современнаго ему проф. Московскаго университета и писателя С. И. Шевырева, не есть художественное произведеніе, потому что образъ „педанта“ здѣсь лишенъ обобщающей силы. Но басня И. А. Крылова „Кукушка и Пѣтухъ“, хотя имѣла въ виду опредѣленныхъ лицъ—писателей Булгарина и Греча, однако, надѣлена такою обобщающею силою, что образы ея могутъ быть примѣняемы къ какимъ угодно другимъ лицамъ.

Изъ предыдущаго вытекаетъ, что литературное художественное произведеніе есть результатъ „умственной творческой дѣятельности, создающей художественно-типичные образы, т. е., такіе индивидуальные образы,

которые надѣлены обобщающею силою“ (Овсянико-Куликовскій), или, говоря короче, литература есть продуктъ развитого образнаго мышленія.

Идея произведенія словеснаго искусства, какъ и содержаніе слова, не дается въ готовомъ видѣ; она только обусловлена внутреннею формою произведенія, но всякій разъ создается снова воспринимающею его личностью. „Искусство, говоритъ Потебня, есть языкъ художника, и какъ посредствомъ слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить въ немъ его собственную, такъ нельзя ее сообщить и въ произведеніи искусства; поэтому содержаніе этого послѣдняго развивается уже не въ художникѣ, а въ понимающихъ. Читатель можетъ лучше самого поэта постигать идею его произведенія. Сущность, сила такого произведенія не въ томъ, что разумѣлъ подъ нимъ авторъ, а въ томъ, какъ оно дѣйствуетъ на читателя или зрителя, слѣдовательно, въ неисчерпаемомъ возможномъ его содержаніи“ *). Для того, чтобы у читателя сложилось въ отношеніи даннаго произведенія извѣстное содержаніе, необходимы опредѣленныя условія: жизненный опытъ и соотвѣтствующее умственное развитіе.—„Чтобы понять „Рудина“, нужно имѣть извѣстное развитіе, нѣкоторую начитанность, нужно знать, что такое представляли собою люди 40-ыхъ годовъ, и какое значеніе имѣла эта эпоха въ исторіи умственнаго, моральнаго и общественнаго развитія русскаго общества“ (Овс.-Куликовскій). Но прежде всего необходимо углубленіе во внутреннюю форму романа. Какъ Тургеневъ, чтобы создать Рудина, долженъ былъ наблюдать у различныхъ лицъ характерныя черты его типа **), которыя въ какомъ-либо одномъ лицѣ могли быть выражены полнѣе всего ***) и путемъ индукціи дойти до созданія цѣльнаго художественнаго образа, такъ и читатель путемъ индукціи, исходя изъ частныхъ проявленій характера даннаго литературнаго героя, доходитъ до созданія въ своемъ воображеніи цѣльнаго образа, т. е. повторяетъ примѣрно тотъ же процессъ образнаго мышленія, какой

*) Такъ, сила „Ревизора“ Гоголя—не въ томъ толкованіи, которое придавалъ ему авторъ въ „Развязкѣ Ревизора“ (1846), говоря, что изображаемый въ пьесѣ городъ—нашъ душевный городъ, чиновники—пороки, Хлестаковъ—вѣтреная свѣтская совѣсть,—а въ томъ, что сами зрители и читатели могли находить въ изображеніи чиновниковъ, ихъ словахъ, поступкахъ, т. е. во внутренней формѣ комедіи, которую они осмысляли по-своему.

**) На это указываютъ слова Тургенева въ письмѣ къ С. Т. Аксакову: „Мнѣ пріятно, что вы не ищете въ Рудинѣ копіи съ какого-нибудь извѣстнаго лица... Ужъ коли съ кого списывать, такъ съ себя начинать“.

***) Объ этомъ говорилъ самъ Тургеневъ: „Въ основу Рудина положенъ Бакунинъ. Я его хорошо зналъ и прожилъ съ нимъ, будучи студентомъ въ Берлинѣ, цѣлый годъ въ одной комнатѣ“.

совершился въ творческомъ сознаніи писателя. Слѣдствіемъ этого мыслительнаго процесса будетъ то или иное пониманіе читателемъ образа, которое всегда будетъ субъективно, т. е. зависѣть отъ его міросозерцанія, развитія, отношенія къ жизни и людямъ, научныхъ знаній и проч.

Слѣдовательно, словесно-художественное творчество, или литература, представляя результатъ образнаго мышленія, въ читателѣ такъ же вызываетъ образное мышленіе.

Внутренняя форма словесно-художественнаго произведенія, представляя его объективную сторону, подвергается объективному же изученію, которое сводится къ выясненію того, что изображаетъ авторъ, каковы пріемы его изображенія и художественное значеніе ихъ. (Научная исторія литературы выясняетъ также происхожденіе и развитіе самой внутренней формы, напр., происхожденіе и развитіе образа Демона Лермонтова, какъ легендарной формы и какъ отраженія поэзіи „міровой скорби“). Объективному изученію подвергается также внѣшняя форма произведенія, т. е. языкъ и стиль.

Школьное изученіе литературнаго произведенія будетъ относиться преимущественно къ изслѣдованію его внутренней формы въ доступныхъ учащимся предѣлахъ, что будетъ возбуждать въ нихъ образное мышленіе.

Педагогическое значеніе литературы. Школа, стремящаяся къ воспитательному воздѣйствію на своихъ питомцевъ, должна помнить, что никакія самыя чистыя и высокія идеи не могутъ стать активнымъ, движущимъ началомъ въ характерѣ личности и останутся на степени отвлеченно-словесныхъ представленій, если онѣ, по выраженію Тургенева, не смѣшиваются съ кровью, не проникаютъ въ душу, т. е. не обладаютъ эмоціональной окраской*). „Идея, не сопровождаемая никакой эмоціей, это пламя, которое свѣтитъ, но не грѣетъ. Она можетъ показать намъ цѣль, но способна дать лишь слабый толчекъ къ ея достиженію. Потому-то столько идей и проходитъ черезъ нашъ умъ, не оставляя въ немъ прочныхъ слѣдовъ; это какъ бы случайные

---

*) Тургеневъ говоритъ это примѣнительно къ отцу героя „Дворянскаго гнѣзда“ Ивану Петровичу Лаврецкому: „И Дидеротъ, и Вольтеръ сидѣли въ головѣ его, и не они одни: и Руссо, и Рейналь, и Гельвецій, и много другихъ, подобныхъ имъ сочинителей сидѣли въ его головѣ,—но въ одной только головѣ. Бывшій наставникъ Ивана Петровича, отставной аббатъ и энциклопедистъ, удовольствовался тѣмъ, что влилъ цѣликомъ въ своего воспитанника всю премудрость XVIII-го вѣка, и онъ такъ и ходилъ наполненный ею; она пребывала въ немъ, не смѣшавшись съ его кровью, не проникнувъ въ его душу, не сказавшись крѣпкимъ убѣжденіемъ“. Это—примѣръ отвлеченнаго воспитанія.

прохожіе, которыхъ мы не стараемся удерживать. Поэтому-то такъ и трудно обучать или убѣждать людей съ нечувствительнымъ сердцемъ" (Рибо). Для того, чтобы идея могла сопровождаться эмоціональными переживаніями, необходима наличность объекта эмоціи, который можетъ быть какъ реальнымъ предметомъ, такъ и воспроизводимымъ представленіемъ, при чемъ послѣднее должно обладать достаточною живостью и яркостью, иначе говоря, эмоція можетъ возникать, какъ слѣдствіе воображенія. Поэтому педагогическая задача заключается въ томъ, чтобы развить въ учащихся способность воображенія и вообще сдѣлать ихъ мышленіе болѣе образнымъ, чѣмъ та степень образности, которая присуща вообще языку. Чѣмъ мышленіе образнѣе, тѣмъ оно основательнѣе и производительнѣе. Въ этомъ отношеніи психологически вѣрна мысль знаменитаго автора „Исторіи цивилизаціи Англіи" Бокля, такъ характеризующаго современное ему состояніе европейской науки: „Величественныя обобщенія Ньютона никогда не могли бы состояться въ вѣкъ, погруженный въ безконечные опыты и наблюденія. Благодаря неутомимой дѣятельности настоящаго (XIX) и прошедшаго столѣтій, мы обладаемъ громадною и безсвязною массою наблюденій, которыя были собраны съ большой заботливостью, но которыя останутся совершенно безполезными, пока не будутъ связаны какою-нибудь общею идеею. Самымъ вѣрнымъ путемъ въ этомъ случаѣ было бы дать большій просторъ воображенію и слить духъ поэзіи съ духомъ жизни. Такимъ образомъ мыслители удвоили бы средства, вмѣсто того, чтобы работать только одною половиною своего существа". Вообще, для гармоническаго развитія духовной личности человѣка важно развивать въ немъ какъ отвлеченное, такъ и образное мышленіе. Послѣднее въ школьномъ обученіи достигается преимущественно изученіемъ литературы, которая, слѣдовательно, пріобрѣтаетъ педагогическое значеніе, какъ средство развитія образнаго мышленія.

Другія цѣли, которыя намѣчаются въ преподаваніи литературы, достигаются попутно съ этою главною цѣлью. Именно, въ предѣлахъ изученія литературныхъ образовъ совершенствуются вообще методы мышленія. Разъ самъ художникъ шелъ въ созданіи образа путемъ индукціи, то и читатель повторяетъ при изученіи образа тотъ же умственный процессъ, какъ указано выше. Поэтому, слѣдя съ учениками въ классѣ за проявленіемъ характера героя и подводя итогъ этой работѣ, учитель упражняетъ ихъ умъ въ методѣ индукціи.

Методъ дедукціи также приложимъ при разборѣ литера-

турныхъ произведеній. Напримѣръ, передъ разборомъ комедіи Островскаго „Бѣдность не порокъ“ учитель даетъ учащимся слѣдующую характеристику отношеній самодура къ образованію: „Самодурство и образованіе—вещи, сами по себѣ противоположныя, и потому столкновеніе между ними, очевидно, должно кончиться подчиненіемъ одного другому: или самодуръ проникнется началами образованности и тогда перестанетъ быть самодуромъ, или онъ образованіе сдѣлаетъ слугою своей прихоти, при чемъ, разумѣется, останется прежнимъ невѣждою. Ему кажется, что всякая образованность только затѣмъ, чтобы служить къ совершеннѣйшему исполненію его прихотей. Оттого онъ и понимаетъ только чисто-внѣшнюю сторону образованія“ (Добролюбовъ: „Темное царство“). Отъ учениковъ требуется на основаніи разбора характера Гордѣя Торцова, исходя изъ общаго положенія, выяснить отношеніе героя къ образованію.

Далѣе, изученіе литературныхъ произведеній вырабатываетъ анализирующую способность ума. Цѣльный художественный образъ подвергается во время классной работы дѣйствію анализа, расчлененія, когда ученики опредѣляютъ, напр., при разборѣ „Бориса Годунова“ отношенія главнаго героя къ боярамъ, народу, семьѣ; при разборѣ „Тараса Бульбы“ отношенія его къ женѣ, дѣтямъ, казакамъ, врагамъ.

Кромѣ формально-развивающаго, литература имѣетъ также воспитательное значеніе, выражающееся въ ея эстетическомъ, этическомъ и національномъ вліяніи.

Эстетическое вліяніе литературнаго произведенія обусловлено развитіемъ самого читателя. Чѣмъ выше его развитіе, тѣмъ болѣе способенъ онъ испытывать эстетическую эмоцію, и наоборотъ. Поэтому ученики старшихъ классовъ высшаго начальнаго училища только въ томъ случаѣ воспримутъ эстетическую сторону произведеній Пушкина, Гоголя, Тургенева, если получатъ въ младшихъ классахъ достаточное развитіе. Но степень эстетическаго вліянія на учениковъ какъ отдѣльнаго литературнаго произведенія, такъ и цѣлаго ряда ихъ не поддается такому же постоянному учету, какъ степень умственнаго ихъ развитія, которую учитель всегда можетъ опредѣлить болѣе или менѣе точно. Однако, нѣкоторое представленіе объ эстетическомъ развитіи учащихся могутъ дать, напр., отвѣты, опредѣляющіе пониманіе ими степени яркости, живости изображенія отдѣльныхъ лицъ комедіи Фонвизина „Недоросль“: Простаковой, Митрофана, Скотинина, съ одной стороны, и Правдина, Милона, Софьи, съ другой. Выразительное чтеніе также можетъ быть показателемъ эстетическаго пониманія литературныхъ произведеній.

Другая сторона воспитательнаго вліянія художественной литературы, это—ея этическое вліяніе на учащихся. Надо отличать узкопоучительное вліяніе чтенія отъ его широкаго этическаго воздѣйствія. Нѣкоторые педагоги смотрятъ на нравственную полезность литературнаго чтенія съ первой точки зрѣнія, т. е., что литературныя произведенія содержатъ въ себѣ моральныя идеи, которыя воздѣйствуютъ на учащихся. Но, кромѣ басенъ, выборъ такихъ произведеній, въ которыхъ проводились бы опредѣленныя моральныя тенденціи, очень ограниченъ. Такъ, моральныя идеи выражены ясно самими авторами въ „Шинели“ Гоголя, характеристикахъ Плюшкина и Чичикова, нѣкоторыхъ разсказахъ Л. Толстого: „Свѣчка“, „Чѣмъ люди живы“ и др., но никакой опредѣленной морали не проведено въ разсказахъ изъ „Записокъ охотника“ Тургенева, „Капитанской дочкѣ“ Пушкина, „Старомъ звонарѣ“ Короленки и многихъ другихъ произведеніяхъ, которыя могутъ стать предметомъ литературнаго разбора въ классѣ.

Однако, если большинство художественныхъ произведеній словесности не можетъ имѣть узко-поучительнаго вліянія, то они имѣютъ широкое этическое значеніе. Послѣднее беретъ свое начало въ этическомъ значеніи самаго языка.—„Въ словѣ, говоритъ Потебня, человѣкъ находитъ новый для себя міръ, не внѣшній и чуждый его душѣ, а уже переработанный и ассимилированный душою другого, открываетъ существо съ такими же потребностями, и потому способное раздѣлять чувствуемыя имъ стремленія“. Сказанное о словѣ распространяется на художественную литературу и вообще искусство, которое „связываетъ насъ чувствомъ симпатіи со всей жизнью человѣчества въ ея цѣломъ, дѣлаетъ общимъ достояніемъ наши чувства и заставляетъ насъ сознавать, что ничто человѣческое намъ не чуждо“ (Ренувье). Въ частности, образы чувствъ, настроеній и стремленій другихъ лицъ, которыя читатель находитъ въ литературныхъ произведеніяхъ, способны понизить слишкомъ высокую субъективную оцѣнку его собственной эмоціональной жизни, такъ какъ это общераспространенное явленіе, что люди свои чувства считаютъ за нѣчто важное, а чужія разсматриваютъ, какъ не имѣющія никакого значенія. Литература можетъ противодѣйствовать такимъ представленіямъ и внушать здравыя понятія о законности чувствъ другихъ лицъ и понятіе о томъ, что жизнь каждой личности имѣетъ самодовлѣющую цѣнность.

Наконецъ, изученіе литературы въ школѣ имѣетъ національно-патріотическое значеніе, которое такъ же не опредѣляется непосредственною проповѣдью въ литературныхъ произведеніяхъ патріотическихъ и національныхъ идей, какъ этическое вліяніе литературы не зависитъ отъ заключающихся въ произведеніяхъ моральныхъ истинъ.

Педагогическая задача развитія національныхъ цѣнностей въ сознаніи учащихся заключается въ обогащеніи послѣдняго возможно большимъ количествомъ такихъ представленій, которыя могли бы возбуждать въ нихъ чувства привязанности къ родинѣ. Въ школѣ этому служатъ такіе предметы, какъ отечествовѣдѣніе, русская исторія и русская литература. Указывая на языкъ, какъ на основу народности, А. А. Потебня придаетъ въ этомъ отношеніи громадное значеніе проявленіямъ мысли на данномъ языкѣ, т. е. литературѣ: „Литературно-образованный человѣкъ своего народа, говоритъ онъ, имѣетъ передъ простолюдиномъ то преимущество, что на послѣдняго вліяетъ лишь незначительная часть народной традиціи, именно, почти исключительно устное преданіе одной мѣстности, между тѣмъ, какъ первый, въ разной мѣрѣ, приходитъ въ соприкосновеніе съ многовѣковымъ теченіемъ народной жизни, взятымъ какъ въ его составныхъ частяхъ, такъ и въ конечныхъ результатахъ, состоящихъ въ письменности его времени. Согласно съ этимъ, образованный человѣкъ несравненно устойчивѣе въ своей народности, чѣмъ простолюдинъ“ („Языкъ и народность“). Съ этой точки зрѣнія важно, чтобы представленія ученика объ идейной жизни родины не ограничивались ближайшими періодами, но простирались въ глубь прошедшаго, потому что знаніе послѣдняго возводитъ представленія объ отечествѣ на степень большей конкретности, образности. Поэтому, слѣдуетъ познакомить учащихся въ небольшихъ извлеченіяхъ съ такими памятниками, какъ лѣтопись *), Поученіе Владиміра Мономаха, Слово о полку Игоревѣ.

Усваивая русскую литературу, которая столько времени была у насъ лучшимъ проявленіемъ умственной и нравственной жизни общества, ученикъ тѣмъ самымъ помѣщаетъ въ своемъ сознаніи одну изъ свѣтлыхъ сторонъ бытія своего отечества, обогащаетъ умственный кругозоръ мыслью своей родины, что дѣлаетъ представленіе о ней ярче, опредѣленнѣе, образнѣе и повышаетъ его національное самосознаніе и самоуваженіе.

Методы преподаванія литературы въ школѣ. Преподаваніе литературы въ школѣ можетъ представлять или историческое ея изложеніе или художественно-психологическое изученіе отдѣльныхъ произведеній внѣ исторической послѣдовательности. Первый методъ преподаванія господствуетъ въ средней школѣ.

Исторія русской литературы есть отрасль научной филологіи. Представители этой области знанія намѣчаютъ различныя цѣли ея изученія. Такъ, А. Н. Пыпинъ указываетъ слѣдующія задачи, которыя ставитъ себѣ исторія литературы: „Литературная исторія, во-первыхъ,

*) Напр., познакомить съ разсказомъ о смерти Олега при разборѣ „Пѣсни о Вѣщемъ Олегѣ“, съ другими отрывками при характеристикѣ Пимена, какъ лѣтописца.

ставитъ себѣ задачей изложить судьбы національнаго литературнаго труда въ области художественнаго творчества, начиная съ его первыхъ проявленій въ древней народной поэзіи; во-вторыхъ, не ограничиваясь произведеніями чистаго художества, привлекаетъ къ изслѣдованію сопредѣльныя проявленія народной и общественной мысли и чувства, разсматривая эти произведенія литературы, какъ матеріалъ для психологіи народа и общества; наконецъ, изучаетъ явленія литературы сравнительно въ международномъ воздѣйствіи". Еще болѣе сложную точку зрѣнія на задачи исторіи литературы устанавливаетъ другой ея изслѣдователь проф. В. И. Рѣзановъ, который опредѣляетъ ее,—„какъ науку, дающую изображеніе эволюціи творческой продуктивности въ области словеснаго искусства, преслѣдующую и изучающую содержаніе, источники и основы этой продуктивности, литературныя формы, генезисъ литературныхъ произведеній; опредѣляющую мѣсто каждаго въ эволюціонномъ движеніи и рядѣ, рисующую ихъ жизнь и трансформаціи, наконецъ, ставящую своей задачей представить весь генезисъ литературы, въ зависимости отъ всѣхъ тѣхъ условій и вліяній, какія могли и могутъ оказывать свое воздѣйствіе на возникновеніе литературныхъ произведеній".

Очевидно, что отвѣтить на поставленные наукою вопросы преподаваніе исторіи литературы не можетъ даже въ средней школѣ. Для этого требуется, чтобы учащіеся обладали развитою способностью обобщенія историко-литературныхъ фактовъ, чтобы они знали не только нѣкоторыя наиболѣе выдающіяся произведенія, но и второстепенныя, чтобы они, наконецъ, способны были постигать самый процессъ литературной эволюціи, во взаимодѣйствіи его съ другими культурными и историческими фактами. Ничего этого не можетъ дать степень развитія и знаній учениковъ средней школы. Кромѣ того, преподаваніе науки о литературѣ, устраняетъ самую литературу, непосредственное изученіе которой имѣетъ формально-образовательное и воспитательное значеніе. Какъ общеобразовательнымъ предметомъ является самая математика, а не ея исторія, которая можетъ быть занимательна только для тѣхъ, кто уже знаетъ математику, такъ точно общеобразовательное значеніе имѣетъ самая литература, а не ея исторія. Поэтому въ педагогической литературѣ давно стали раздаваться голоса о замѣнѣ курсовъ исторіи литературы въ средней школѣ изученіемъ самой литературы. Объ этомъ говорилъ еще В. Стоюнинъ въ книгѣ „О преподаваніи русской литературы", указывавшій на то, что при историческомъ прохожденіи литературы, сводящемся къ голословнымъ характеристикамъ писателей и ихъ сочиненій, „не изощряется эстетическое чувство, не крѣпнутъ умственныя силы, не слагаются нравственныя убѣжденія", и что при такомъ прохожденіи литературы въ ученикахъ развивается „одно без-

плодное и пустое резонерство, пустоцвѣтъ образованія". Приблизительно на указанную точку зрѣнія о сравнительной цѣнности исторіи литературы и самой литературы, какъ предметовъ преподаванія, стало Министерство Народнаго Просвѣщенія въ изданныхъ имъ „Матеріалахъ по реформѣ средней школы" (1915 г.), гдѣ говорится: „Огромнѣйшее, исключительное и важнѣйшее воспитательное значеніе предмета литературы въ средней школѣ, не раздѣляемое при томъ ни однимъ изъ школьныхъ предметовъ, заключается въ томъ именно матеріалѣ, съ которымъ оперируетъ исторія литературы, въ тѣхъ именно литературныхъ памятникахъ, которые являются объектомъ историко-литературныхъ анализа и синтеза. Отсюда и проистекаетъ настоятельная необходимость для средней школы всегда разграничивать эти два элемента и, говоря о преподаваніи литературы, помнить, что въ средней школѣ на первомъ планѣ, въ силу своей сущности, должна стоять прежде всего художественная литература, а затѣмъ ея исторія и теорія". Вслѣдствіе этого по новымъ программамъ для средней школы предполагается сначала изучать самую литературу съ художественно-психологической стороны, и только два послѣднихъ класса посвятить историческому синтезу пройденнаго, т. е., исторіи литературы. Однако, объяснительная записка къ курсу этого предмета признаетъ, что преподаваніе исторіи литературы можетъ быть только эпизодическимъ, вслѣдствіе недостатка времени.

Но если въ средней общеобразовательной школѣ предоставляется нѣкоторая, хотя самая ограниченная, возможность преподавать исторію литературы, то для высшаго начальнаго училища вопросъ объ историческомъ прохожденіи литературы разрѣшается только отрицательно. Учащійся средней школы, по новому распредѣленію курса, до того, какъ приступить къ изученію исторіи литературы, будетъ проходить пропедевтическій курсъ литературы въ теченіе пяти лѣтъ, между тѣмъ, какъ даже ученикъ IV класса высшаго начальнаго училища будетъ подготовляться къ этому лишь въ теченіе трехъ лѣтъ. Но различіе между ученикомъ средней школы, приступающимъ къ изученію исторіи литературы, и высшаго начальнаго училища будетъ не только въ степени подготовки, а также и общаго развитія: при нормальной постановкѣ дѣла, естественно, дѣти, учившіяся больше, при равныхъ условіяхъ въ остальномъ, будутъ развитѣе тѣхъ, которыя учились менѣе.

Оправдывать преподаваніе исторіи литературы въ старшихъ классахъ высшаго начальнаго училища ссылкою на то, что общая исторія начинаетъ преподаваться тамъ уже съ перваго класса, невозможно потому, что исторія литературы представляетъ болѣе отвлеченный предметъ, чѣмъ общая культурно-политическая исторія, преподаваемая въ низшихъ школахъ въ повѣствовательной формѣ.

Но самое главное соображеніе, въ силу котораго невозможно преподавать въ высшемъ начальномъ училищѣ исторію литературы, заключается въ томъ, что небольшое сравнительно время, которое можно отвести для литературы въ курсѣ русскаго языка, будетъ занято изученіемъ голословныхъ характеристикъ писателей, произведеній которыхъ ученикъ не успѣетъ прочитать, названій сочиненій и книгъ, хронологическихъ датъ и вообще такого матеріала, который надо будетъ усвоить одною памятью, и надъ которымъ ученику не придется разсуждать, тогда какъ самая художественная литература, бывшая у насъ большою культурною силою, будетъ оставаться въ сторонѣ. При такомъ положеніи ученикъ такъ же не постигнетъ художественности тѣхъ или иныхъ литературныхъ произведеній, какъ не создастъ себѣ яркаго впечатлѣнія живописности какого-либо мѣста земного шара по краткому учебнику географіи.

Другой методъ преподаванія литературы есть художественно-психологическій. Въ основу его должна быть положена работа надъ самымъ текстомъ произведенія, пріучающая вдумываться въ читаемое и дающая ученикамъ возможность активно воспринимать литературныя знанія. Художественно-психологическое изученіе литературы является осуществимымъ на любой ступени школьнаго возраста при двухъ условіяхъ: во-первыхъ, если для изученія выбираются произведенія, доступныя пониманію учащихся, и, во-вторыхъ, если самое направленіе изученія приноровлено къ ихъ развитію. Такъ, если учитель ведетъ изученіе „Шинели“ Гоголя въ направленіи выясненія характера героя, отношенія къ нему окружающихъ и самого автора, то это доступно пониманію учащихся III и IV классовъ высшаго начальнаго училища. Но если бы учитель пожелалъ выяснить соотвѣтствіе между повѣстью „Шинель“ и характеромъ творчества Гоголя вообще, то разработка произведенія въ такомъ направленіи могла бы оказаться непосильной для учениковъ.

Вопросы, къ которымъ сводится художественно-психологическое изученіе литературы, должны выяснить: во-первыхъ, характеры дѣйствующихъ лицъ на основаніи ихъ проявленій; во-вторыхъ, художественныя, общественныя и гуманныя цѣли автора; въ-третьихъ, художественные пріемы писателя, выражающіеся въ подборѣ опредѣленныхъ фактовъ, способѣ ихъ изложенія и стилѣ; въ-четвертыхъ, общественно-историческіе факты, объясняющіе произведеніе; въ-пятыхъ, отношеніе автора къ изображаемымъ героямъ, и, наконецъ, отраженіе въ произведеніи жизни и личности писателя.

Всестороннее освѣщеніе произведенія, проведенное въ классѣ, углубляетъ его содержаніе и дѣлаетъ прочнымъ достояніемъ памяти ученика. При такомъ изученіи осуществляется главная цѣль препо-

даванія литературы въ школѣ—развитіе образнаго мышленія, и достигаются другія цѣли воспитанія: эстетическія, этическія и національныя.

Объемъ преподаванія русской литературы въ высшемъ начальномъ училищѣ. Художественно-психологическій методъ изученія литературы, требующій доступности произведенія возрасту ученика, выдвигаетъ, во-первыхъ, вопросъ о выборѣ матеріала для литературнаго чтенія въ высшемъ начальномъ училищѣ, и, во-вторыхъ, о распредѣленіи его по классамъ, по степени сложности и трудности пониманія для учащихся.

Выше было указано, что устная поэзія становится предметомъ класснаго чтенія еще въ младшихъ классахъ высшаго начальнаго училища. Но имѣется смыслъ разбирать былины также въ курсѣ старшихъ классовъ, потому что онѣ представляютъ благодарный матеріалъ въ смыслѣ выясненія характеровъ дѣйствующихъ лицъ, чертъ быта и мѣстности, но преимущественно особенностей поэтическаго стиля, которыя въ народно-поэтическомъ языкѣ часто замѣтнѣе и ярче, чѣмъ въ языкѣ литературы позднѣйшаго времени. Именно, на этой сторонѣ былины слѣдуетъ остановиться въ старшихъ классахъ, такъ какъ ранѣе она можетъ быть не такъ доступна, какъ здѣсь. При комментированіи содержанія былинъ надо оставаться исключительно на почвѣ текста, не давая ученикамъ такихъ обобщающихъ построеній, которыхъ сами они не могутъ сдѣлать. Но, въ силу школьной традиціи, идущей отъ такъ называемой миѳологической теоріи происхожденія устнаго эпоса, давно уже оставленной историками литературы, въ преподаваніи еще держатся устарѣлыя представленія данной теоріи на былину, которыя и внушаются учащимся безъ всякой наглядности. Таково дѣленіе былинъ на два цикла: о старшихъ и младшихъ богатыряхъ, противорѣчащее даннымъ научной исторіи литературы, идеалистическое освѣщеніе отдѣльныхъ богатырей, напр., Микулы Селяниновича, какъ идеальнаго пахаря, Ильи Муромца, какъ богатыря-гражданина и проч. Вообще, въ освѣщеніе былинъ не должно привносить ничего, не подтверждаемаго непосредственно текстомъ, кромѣ сообщеній нѣкоторыхъ историческихъ свѣдѣній о реальныхъ условіяхъ существованія былевой поэзіи и историческихъ фактахъ, легшихъ въ основу той или другой былины *).

*) Пособіями для учителя въ этомъ случаѣ могутъ быть: „Очерки русской народной словесности“ Вс. Миллера, „Курсъ исторіи русской литературы“ В. А. Келтуялы, ч. I, а также приспособленныя для пониманія учащихся книги: „Народная словесность“ Д. І. Нивинскаго (Изд. Т-ва А. С. Суворина, ц. 1 р. 25 к.) и „Десять чтеній по литературѣ“. Сост. А. Алферовымъ, А. Грузинскимъ, Ф. Нелидовымъ и С. Смирновымъ. (Изд. „Сотрудника Школъ“, ц. 1 р.). Краткія свѣдѣнія имѣются въ книгѣ Л. Вейнберга „Краткіе историко-литературные очерки“, изд. Сытина, которую составитель предназначаетъ для преподаванія въ школахъ второй ступени обученія.

Съ небольшими отрывками изъ произведеній древне-русской литературы, необходимость чего объясняется указанными выше національными соображеніями, слѣдуетъ познакомить учащихся отчасти въ связи съ прохожденіемъ старо-славянскаго языка. Такъ какъ сообщеніе свѣдѣній о послѣднемъ возможно главнымъ образомъ въ III и IV классахъ, когда учащіеся уже достаточно ознакомлены съ русской грамматикой, то и чтеніе названныхъ отрывковъ изъ лѣтописи, Поученія Владиміра Мономаха, Слова о полку Игоревѣ можетъ быть произведено не ранѣе III класса.

Изъ литературы XVIII вѣка необходимо остановиться на одѣ Ломоносова „На день восшествія на престолъ императрицы Елизаветы Петровны", комедіи Фонвизина „Недоросль" и одахъ Державина „Фелица" и „Богъ". Ода Ломоносова цѣнна въ воспитательномъ отношеніи: призывъ автора къ мирной работѣ на пользу родины, для чего нужна наука, прославляемая имъ; призывъ юношества къ труду и знанію—все это при умѣломъ толкованіи оды должно имѣть воспитательное значеніе, особенно, если чтенію оды будетъ предшествовать изложеніе жизни и характеристика неутомимой, величавой личности Ломоносова.

Комедія „Недоросль" является въ средней школѣ неисчерпаемымъ источникомъ темъ для сочиненій, что указываетъ на ея содержательность и доступность пониманію учащихся. Для художественно-психологическаго изученія „Недоросль" представляетъ благодарное произведеніе: типы ярки, опредѣленны, психологія героевъ элементарна, слова и поступки понятны. Кромѣ того, комедія имѣетъ воспитательное значеніе, какъ осмѣивающая невѣжество, лѣнь и „злонравіе".

Ода Державина „Фелица" можетъ быть использована въ высшемъ начальномъ училищѣ, какъ художественно-историческій документъ, для характеристики личности императрицы Екатерины II и ея эпохи.

Объясненіе названныхъ произведеній XVIII вѣка со стороны принадлежности ихъ по формѣ къ нео-классическому направленію, неправильно именуемому у насъ ложно-классицизмомъ, не можетъ имѣть мѣста въ высшемъ начальномъ училищѣ, такъ какъ для содержательнаго объясненія этого вопроса потребовалось бы затронуть явленія политической и культурной жизни Франціи XVII—XVIII вѣковъ, что невозможно; сводить же все направленіе къ немногимъ формальнымъ признакамъ, напр., къ упоминаніямъ античныхъ божествъ, соблюденію единствъ въ драмѣ, и проч. и невѣрно, и педагогически безсодержательно. Эти формальные признаки учитель можетъ выяснить, не давая учащимся никакого термина. Сюда относится торжественность языка оды Ломоносова и отчасти Державина, употребленіе ими образовъ классической миѳологіи, а по отноше-

нію къ комедіи Фонвизина „Недоросль“—соблюденіе единства времени и мѣста.

Изъ произведеній В. А. Жуковскаго, помимо нѣкоторыхъ переводныхъ балладъ, которыя найдутъ себѣ мѣсто въ книгѣ для чтенія въ младшихъ классахъ, слѣдуетъ остановиться на „Свѣтланѣ“, которая представляетъ теоретическій интересъ со стороны типической принадлежности ея къ балладѣ, и воспитательный, въ виду того свѣтлаго міросозерцанія, которымъ проникнута баллада. Затѣмъ, въ IV классѣ читается элегія Жуковскаго „Тэонъ и Эсхинъ“. Цѣнные нравственно-религіозные вопросы, составляющіе ея содержаніе, облечены въ доступную для учениковъ средняго возраста конкретно-поэтическую форму. Представляя богатый матеріалъ для возбужденія мышленія учащихся, въ идеалистическомъ направленіи, элегія „Тэонъ и Эсхинъ“ можетъ стать однимъ изъ лучшихъ въ воспитательномъ смыслѣ произведеній въ курсѣ высшаго начальнаго училища.

Басни Крылова проходятся въ теченіе всѣхъ четырехъ лѣтъ, при чемъ распредѣляются по степени большей или меньшей трудности ихъ толкованія. Такъ, на III и IV классы должно отнести басни, требующія историческихъ комментаріевъ, какъ „Обозъ“, „Щука и Котъ“, „Волкъ на псарнѣ“, или осмѣивающія сословные недостатки, какъ „Гуси“.

Требуетъ крайне осторожнаго отношенія къ себѣ въ педагогическомъ смыслѣ „Горе отъ ума“ Грибоѣдова. Педагогическія неудобства чтенія и разбора этой комедіи въ высшемъ начальномъ училищѣ заключаются въ слѣдующемъ. Во-первыхъ, основная художественная идея комедіи—борьба Чацкаго съ фамусовскимъ обществомъ—ясна только на фонѣ сложныхъ и недоступныхъ ученикамъ общественныхъ направленій Александровской эпохи. Во-вторыхъ, неудобствомъ чтенія комедіи: „Горе отъ ума“ является неясность ея драматическаго движенія, заставившая Гончарова посвятить выясненію этого цѣлую статью, „Милліонъ терзаній“. Наконецъ, въ комедіи много портретовъ миніатюръ, для художественнаго воспріятія которыхъ слишкомъ хорошо надо чувствовать эпоху, и потому передъ учениками они пройдутъ, какъ тѣни, не оставивъ даже слѣда. А между тѣмъ, только окруженный ими, понятенъ Чацкій. Вообще, не можетъ быть сомнѣнія въ непосильности для учениковъ высшаго начальнаго училища пониманія идеалистическаго настроенія Чацкаго, какъ представителя передового теченія своего времени, и сложной „игры чувствъ“ его, какъ говоритъ Гончаровъ, въ отношеніи Софьи; а безъ пониманія этого комедія Грибоѣдова теряетъ художественно-психологическій интересъ.

Среди крупныхъ произведеній Пушкина находимъ обильный матеріалъ для художественнаго разбора, доступнаго для учениковъ выс-

шихъ начальныхъ училищъ. Однако, представленія ихъ о поэзіи Пушкина нисколько не пострадаютъ, если исключить изъ курса его ранія романтическія произведенія, именно „Кавказскаго плѣнника“ и „Цыганъ“. Эти поэмы, изображающія, по словамъ Бѣлинскаго, „тоску юношей по своей утраченной юности, разочарованіе, которому не предшествовали никакія очарованія, апатію души во время ея сильнѣйшей дѣятельности“, настолько психологически сложны и чужды настроенію учениковъ, что останавливаться на нихъ было бы педагогическою ошибкою, что особенно относится къ „Цыганамъ“. Если же обѣ поэмы представляютъ художественно-описательный интересъ по изображенію жизни черкесовъ и цыганъ, то съ классическими описаніями ихъ быта слѣдуетъ познакомиться въ отрывкахъ, не затрагивая художественной идеи поэмъ, положенной въ основу ихъ содержанія: столкновенія романтическаго героя съ дѣтьми природы.

„Евгеній Онѣгинъ“ тоже не можетъ быть истолкованъ и освѣщенъ въ высшемъ начальномъ училищѣ со стороны личности главнаго героя и его отношеній къ окружающимъ, но нѣкоторые отрывки изъ него бытового характера, какъ напр., балъ у Ларинныхъ (5, XXV—XXIX, XXXIII—XLIV), отъѣздъ Ларинныхъ въ Москву (7, XXIX—XL), могутъ быть прочитаны въ IV классѣ, а также—такія картины помѣщичьей жизни, какъ „Сонъ Обломова“ и „Мертвыя души“. Также въ связи съ „Свѣтланой“ Жуковскаго, какъ фантастическій эпизодъ, можетъ быть прочитанъ сонъ Татьяны. „Мѣдный всадникъ“, „Полтава“, „Борисъ Годуновъ“, „Скупой рыцарь“ и „Капитанская дочка“ не заключаютъ въ себѣ никакихъ педагогическихъ затрудненій. Это обильный матеріалъ для развитія въ ученикахъ литературной вдумчивости и художественнаго чувства, а также для выполненія различнаго рода самостоятельныхъ письменныхъ работъ и для выработки выразительности чтенія.

Изъ произведеній Гоголя не всѣ должны стать предметомъ спеціальнаго класснаго разбора. Такъ, „Вечера на хуторѣ близъ Диканьки“, увлекающіе фантазію учащихся, могутъ быть прочитаны послѣдними дома. Предметомъ же классной работы будетъ только обобщеніе ихъ въ томъ или иномъ отношеніи. Такъ, напр., въ классѣ могутъ быть сведены въ одно и изложены въ извѣстномъ порядкѣ вѣрованія малорусскаго народа, дана общая характеристика парубка, цѣльное описаніе лѣтней природы въ Малороссіи днемъ и ночью, или изложены забавы деревенской молодежи. Другія произведенія Гоголя, которыя возможно читать въ школѣ, какъ „Старосвѣтскіе помѣщики“, „Тарасъ Бульба“, „Шинель“, „Ревизоръ“ и „Мертвыя души“, представляютъ очень выгодный педагогическій матеріалъ по несложности изображенныхъ въ нихъ типовъ, обрисованныхъ, однако, яркими, красочны-

ми чертами, рѣзко бросающимися въ глаза. Картины быта въ нихъ отчетливы, а поступки и интересы героевъ даютъ возможность дѣлать понятные ученикамъ нравственные выводы и толкованія.

На изученіе Пушкина и Гоголя въ курсѣ высшаго начальнаго училища должно быть отведено больше всего времени, сравнительно съ количествомъ уроковъ, вообще отводимыхъ на изученіе литературы, такъ какъ оба писателя испытаны въ школѣ со стороны ихъ педагогическаго значенія. Относительно Пушкина это значеніе предугадывалъ еще В. Г. Бѣлинскій: „Придетъ время, говоритъ послѣдній, когда онъ будетъ въ Россіи поэтомъ классическимъ, по твореніямъ котораго будутъ образовывать и развивать не только эстетическое, но и нравственное чувство". Время оправдало предсказаніе Бѣлинскаго, но наравнѣ съ Пушкинымъ оно выдвинуло также Гоголя, какъ истинно классическаго писателя. И если эстетическое и нравственное чувства учащихся въ достаточной мѣрѣ будутъ развиты хотя бы только на произведеніяхъ этихъ столповъ русской литературы, то можно сказать, что она не будетъ чужда имъ вообще, и въ нихъ не заглохнутъ художественно-литературные интересы.

Что касается Лермонтова, то, сравнительно съ его литературнымъ наслѣдіемъ, кругъ произведеній, которыя могутъ стать предметомъ класснаго чтенія, ограниченъ. Но разносторонняя цѣнность ихъ велика. Музыка ритма и эмоціональность лирическихъ произведеній Лермонтова дѣлаютъ ихъ прекраснымъ средствомъ эстетическаго и нравственнаго воспитанія. Въ стихотвореніяхъ „Казачья колыбельная пѣсня" и „Бородино" представлена лирика военнаго героизма, который всегда сильно дѣйствуетъ на дѣтей. Живое религіозное чувство поэта сказывается въ стихотвореніяхъ: „Вѣтка Палестины", „Молитва", „Когда волнуется желтѣющая нива". Относительно послѣдняго стихотворенія проф. И. И. Замотинъ говоритъ: „Богъ является здѣсь поэту въ моменты его общенія съ природой: созрѣваніе хлѣбнаго поля, золотое утро, румяный закатъ, улыбка цвѣтка, лепетъ ручья—всѣ эти чарующія картины природы питаютъ его религіозное чувство, которое все состоитъ въ созерцаніи и настроеніи, гармонически сочетающемъ видимую природу съ невидимымъ Божествомъ" *). Именно эту идею необходимо примѣнить при классномъ разборѣ даннаго стихотворенія.

Въ другомъ стихотвореніи „Три пальмы" „природа разсматривается, какъ источникъ красоты и высокаго счастья. Смыслъ стихотворенія, конечно, не въ ропотѣ пальмъ и не въ ихъ наказаніи за ропотъ—какъ иногда наивно объясняютъ—, но въ идеѣ возможнаго гар-

*) И. И. Замотинъ. „М. Ю. Лермонтовъ. Мотивы идеальнаго строительства жизни". 1914 г.

моническаго союза человѣка съ природой, которая не только врачуетъ его усталыя силы, но и даритъ радостью его „благосклонный взоръ". Эта гармонія въ данномъ случаѣ не состоялась, потому что человѣкъ оказался грубымъ разрушителемъ по отношенію къ природѣ. Иначе говоря, поэтъ хочетъ направить человѣчество отъ разрушенія и осквернения природы къ культу ея красоты, которая можетъ быть для насъ источникомъ высокихъ наслажденій" (Замотинъ). При понятномъ толкованіи этой идеи стихотвореніе „Три пальмы" послужитъ къ воспитанію чувства любви къ природѣ.

Изъ болѣе крупныхъ произведеній Лермонтова возможно разбирать въ классѣ только „Пѣсню про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова", гдѣ, помимо богатства поэтическаго стиля, учитель найдетъ также нравственный элементъ: идеальныя родственныя отношенія, религіозное чувство и „мысль о высшей правдѣ, которая рано или поздно произнесетъ свой судъ надъ зломъ жизни и оцѣнитъ ея неоспоримыя цѣнности" (Замотинъ). Эта высшая правда сказывается въ отношеніяхъ къ памяти Калашникова „людей добрыхъ": старыхъ, молодыхъ и гусляровъ.

Изъ другихъ писателей Пушкинской эпохи школьное изученіе литературы давно уже останавливается на Кольцовѣ. Педагогическое значеніе поэзіи Кольцова въ ея образности, конкретности и богатыхъ олицетвореніяхъ природы, что создаетъ впечатлѣніе простоты и ясности міра природы („Урожай", „Лѣсъ"). Кромѣ того, имѣетъ большое педагогическое значеніе одинъ мотивъ Кольцовской лирики—поэзія труда, воспитывающая въ дѣтяхъ чувство симпатіи и уваженіе къ послѣднему („Пѣсня пахаря", „Крестьянская пирушка", „Урожай").

Изъ произведеній послѣ-Пушкинской эпохи выдающійся педагогическій интересъ представляютъ нѣкоторые разсказы изъ „Записокъ охотника" Тургенева, какъ напр., „Хорь и Калинычъ", „Бѣжинъ лугъ", „Льговъ", „Бирюкъ", „Пѣвцы" и „Живыя мощи". Во-первыхъ, несложная психологія героевъ, изображенная въ нихъ Тургеневымъ, вполнѣ доступна для учениковъ; во-вторыхъ, разсказы невелики по объему и могутъ быть подробно разработаны со стороны характеровъ и чертъ быта; въ-третьихъ, они представляютъ верхъ художественнаго совершенства: въ нихъ нѣтъ ничего лишняго, но все художественно закончено, и потому все можетъ быть выяснено; наконецъ, во всѣхъ разсказахъ проявляется идеалистическое настроеніе самого автора, что не можетъ не вліять облагораживающимъ образомъ на юныхъ читателей. Богатство характеровъ и бытовыхъ чертъ въ „Запискахъ охотника" даетъ учителю неисчерпаемый матеріалъ для разработки и постановки темъ для письменныхъ работъ, какъ частныхъ, касающихся

одного какого-либо разсказа, такъ и обобщающихъ нѣсколько разсказовъ.

Къ перечисленнымъ произведеніямъ слѣдуетъ присоединить еще одну комедію А. Н. Островскаго, во-первыхъ, потому, что ни въ одномъ изъ предыдущихъ произведеній не изображается купеческій бытъ, а, во-вторыхъ, велѣдствіе того, что въ комедіяхъ Островскаго не такъ рѣзко проявляется ихъ формальная обособленность отъ драмы, какъ въ комедіяхъ „Недоросль“ и „Ревизоръ“, и потому онѣ болѣе подходятъ подъ понятіе драмы съ ея сплетеніемъ смѣшного и печальнаго, что даетъ возможность выяснить ученикамъ понятіе о послѣдней. Изъ комедій Островскаго болѣе всего доступной для учащихся является „Бѣдность не порокъ“: любовный элементъ здѣсь развитъ мало, а пороки отрицательныхъ лицъ проявляются не такъ остро, какъ, напр., въ комедіяхъ „Свои люди—сочтемся“ или „Не такъ живи, какъ хочется“.

Знакомство съ Жуковскимъ, Крыловымъ, Пушкинымъ, Гоголемъ, Лермонтовымъ и Кольцовымъ завершается сообщеніемъ ученикамъ наиболѣе характерныхъ біографическихъ данныхъ о нихъ, при чемъ въ памяти учениковъ воспроизводятся всѣ прочитанныя произведенія писателя и обобщаются для выясненія его художественнаго значенія. Сообщеніе біографіи писателя не должно быть перечнемъ хронологическихъ датъ, ничего не говорящихъ представленіямъ ученика, но изображеніемъ жизни писателя въ видѣ нѣсколькихъ крупныхъ и яркихъ фактовъ, которые могли бы навсегда остаться въ умѣ ученика. Такіе обобщающіе уроки необходимы для того, чтобы у учениковъ оставалось цѣльное представленіе о доступной ихъ пониманію литературной дѣятельности писателя; иначе произведенія ихъ могутъ сознаваться учениками только въ отдѣльности другъ отъ друга.

Послѣ того, какъ опредѣлены содержаніе и объемъ курса литературы въ высшемъ начальномъ училищѣ, возникаетъ вопросъ о порядкѣ прохожденія намѣченныхъ литературныхъ произведеній. Порядокъ изученія ихъ можетъ происходить или по писателямъ, въ хронологической послѣдовательности какъ жизни авторовъ, такъ и появленія самыхъ произведеній, или по степени трудности ихъ усвоенія и пониманія. Какъ указано выше, художественно-психологическія цѣли класснаго изученія литературы не нуждаются въ хронологическомъ порядкѣ, который, при малой подготовленности учениковъ, можетъ оказаться даже затруднительнымъ.

Такъ, для пониманія и усвоенія содержанія одъ Ломоносова и Державина, написанныхъ языкомъ XVIII вѣка, отъ учащихся требуется гораздо больше развитія, чѣмъ для пониманія „Бирюка“ или „Льгова“ Тургенева, простыхъ по языку и содержанію. Точно то же

можно сказать и по отношенію къ произведеніямъ одного писателя: „Полтава“, напр., понятнѣе для учениковъ и проще для веденія класснаго разбора, чѣмъ „Борисъ Годуновъ“, и потому должна быть поставлена въ курсѣ раньше, хотя и написана позже.

Въ силу этого является необходимость расположить перечисленный выше матеріалъ по степени его сложности.

Методъ класснаго разбора литературныхъ произведеній. Становясь передъ задачею преподаванія русской литературы и опредѣляя объемъ послѣдняго, учитель прежде всего, однако, долженъ помнить, что въ этомъ дѣлѣ больше, чѣмъ въ другой области преподаванія,—„важенъ не результатъ каждаго отдѣльнаго урока, та малая крупица знанія и пониманія, которая добыта къ концу урока, а важенъ самый процессъ добыванія, самая классная работа“, потому что „настоящій, окончательный итогъ знанія и развитія скажется только черезъ годы, а процессъ добыванія отдѣльныхъ крупицъ, изъ которыхъ сложится этотъ окончательный итогъ, сказывается ежедневно, ежечасно на каждомъ отдѣльномъ урокѣ“. (Шереметевскій).

Эти положенія выдвигаютъ вопросъ о методѣ преподаванія русской литературы, который принесъ бы наибольшую пользу учащимся, содѣйствовалъ бы лучшему пониманію и усвоенію матеріала и пріучалъ бы ихъ искать въ произведеніи не внѣшняго интереса событій и положеній, а художественнаго смысла. Тогда литературное произведеніе перестанетъ въ глазахъ учениковъ быть предметомъ одного развлеченія, а явится дѣломъ, требующимъ къ себѣ серьезнаго отношенія. Менѣе всего этому можетъ способствовать ознакомленіе съ литературою по какому-либо учебнику, съ изложеніемъ содержанія произведеній. Такое ознакомленіе возвратило бы методы преподаванія литературы къ серединѣ XIX вѣка, когда, по свидѣтельству извѣстнаго педагога Виктора Петровича Острогорскаго (1840—1902), учебную исторію литературы „учили наизусть, почти вовсе не зная произведеній, о которыхъ въ ней трактовалось“ *). Ознакомленіе съ содержаніемъ произведенія по учебнику никогда не возбуждаетъ любопытства учащихся и желанія прочитать самое произведеніе; напротивъ, результатомъ этого является самомнительное представленіе о совершенномъ знаніи произведенія. Поэтому никакого пособія ученикамъ не нужно, и вся работа надъ изученіемъ произведенія должна быть перенесена на учителя, который руководитъ имъ въ классѣ.

Каждое произведеніе прочитывается или дома самими учащимися, или съ учителемъ въ классѣ (въ рѣдкихъ случаяхъ), а затѣмъ

---

*) Бесѣды о преподаваніи словесности. 1886 г. Стр. 85.

разбирается и изучается въ классѣ путемъ совмѣстной бесѣды учителя съ учениками. Эта бесѣда сводится къ обсужденію отвѣтовъ на вопросы, заранѣе ясно намѣченные себѣ учителемъ и формулированные. Это необходимо для того, чтобы можно было поставленные вопросы продиктовать ученикамъ. Такая запись вопросовъ, на которые у ученика должны быть выработаны отвѣты, имѣетъ большое методическое значеніе. Прежде всего, имѣя въ рукахъ записанные вопросы, ученики отчетливѣе представляютъ себѣ все то, что должно знать о данномъ произведеніи. Затѣмъ, записанными вопросами удобно пользоваться для связнаго изложенія учениками всѣхъ знаній, добытыхъ путемъ классной бесѣды о произведеніи. Такое изложеніе можетъ быть устнымъ и письменнымъ. При этомъ учитель можетъ предлагать ученикамъ отвѣчать не на всѣ вопросы подрядъ, а только на нѣкоторые, относящіеся къ какой-либо опредѣленной сторонѣ произведенія, и такимъ образомъ вырабатывается способность связнаго изложенія. Наконецъ, записанные вопросы необходимы для возобновленія въ памяти учащихся пройденныхъ произведеній и разбора ихъ, по истеченіи времени.

Примѣненіе метода вопросовъ имѣетъ нѣсколько пріемовъ. Во-первыхъ, послѣ выясненія во время классной бесѣды какого-либо одного вопроса, касающагося произведенія, или одной его черты, стороны, сейчасъ же диктуется формулированный учителемъ вопросъ и записывается учениками. Во-вторыхъ, всѣ вопросы диктуются только послѣ выясненія и разбора цѣлаго произведенія. Въ-третьихъ, вопросы диктуются учителемъ напередъ передъ разборомъ произведенія. Какого-либо существенно методическаго различія между указанными пріемами нѣтъ, и примѣненіе того или другого изъ нихъ зависитъ отъ способностей класса, его настроенія и трудности пониманія самаго произведенія. Такъ, если учитель не надѣется на память и вниманіе учениковъ, то диктовать вопросы слѣдуетъ попутно съ разборомъ, сейчасъ же послѣ выясненія какой-либо стороны произведенія. Если классный разборъ вошелъ въ колею живой и связной бесѣды учителя съ учениками и нежелательно нарушать ее записью вопросовъ, послѣдняя оставляется до конца разбора. Третій же пріемъ наиболѣе облегчаетъ работу самому учителю, такъ какъ даетъ возможность отправляться въ бесѣдѣ съ учениками отъ опредѣленной въ записанномъ вопросѣ мысли, что дѣлаетъ отвѣты учениковъ болѣе скорыми и сокращаетъ время разбора.

Когда ученики, послѣ достаточнаго ряда разборовъ, освоятся съ формулировкой вопросовъ, можно предложить имъ самимъ дать формулировку тѣхъ вопросовъ, которые выяснены во время классной бесѣды,—сначала попутно съ нею, а затѣмъ послѣ разбора всего произ-

веденія, что потребуетъ отъ учениковъ способности расчлененія отдѣльныхъ сторонъ произведенія. Такой пріемъ формулировки вопросовъ, однако, не будетъ для нихъ новымъ, если ученики научатся ставить вопросы уже при чтеніи въ младшихъ классахъ. Выработанные совмѣстными силами учениковъ вопросы также записываются всѣми, какъ въ другихъ случаяхъ вопросы самого учителя.

Методъ класснаго разбора произведенія, на которомъ особенно настаивалъ Стоюнинъ, имѣетъ неоцѣнимыя методическія выгоды. Прежде всего, при искусной бесѣдѣ учителя съ классомъ, не подавляющей самодѣятельности учениковъ, знанія, касающіяся произведенія, являются активно добытыми ими. Затѣмъ, пріобрѣтенныя путемъ бесѣды литературныя знанія закрѣпляются въ сознаніи учащихся цѣпью самыхъ разнообразныхъ ассоціацій, которыя создаются и словами учителя, и отвѣтами учениковъ, удачными и неудачными, и собственнымъ участіемъ ученика въ классномъ разборѣ.

Активность добытыхъ знаній и разнообразіе ассоціацій, связывающихъ ихъ въ представленіяхъ ученика, даютъ твердость и прочность литературнымъ свѣдѣніямъ, воспринятымъ имъ путемъ классной бесѣды. Опытъ среднихъ учебныхъ заведеній показываетъ, что ученики гимназіи легко воспроизводятъ въ памяти въ концѣ своего гимназическаго ученья все то, что усвоили указаннымъ выше способомъ еще въ VI-мъ классѣ, хотя ничего не учили по книгѣ. Наоборотъ, книжное ученіе быстро забывается.

Активное участіе учениковъ въ изученіи произведенія вызываетъ ихъ самихъ на постановку новыхъ вопросовъ, не предусмотрѣнныхъ наводящею бесѣдою учителя. Это проявленіе самостоятельнаго отношенія къ литературному матеріалу особенно цѣнно, и въ этомъ надо видѣть прямой успѣхъ метода. На это находимъ указанія и въ методической литературѣ. „По временамъ, говоритъ одинъ авторъ о своемъ преподаваніи въ женской гимназіи, для провѣрки пользы, приносимой бесѣдами, я дѣлалъ опыты: предлагалъ ученицамъ помочь мнѣ въ составленіи вопросовъ, и изъ предлагаемыхъ ими вопросовъ могъ видѣть, какъ мало-по-малу критическіе пріемы, необходимые для сознательнаго чтенія, входили у нихъ въ привычку“ *).

Кромѣ того, есть въ этой формѣ преподаванія такая положительная сторона, которая ставитъ ее неизмѣримо выше преподаванія по учебнику. Свѣдѣнія учениковъ не укладываются въ готовую форму изложенія, какую даетъ учебникъ, и такимъ образомъ при отвѣтѣ ученикъ не будетъ повторять словъ учебника, а долженъ будетъ непре-

*) Проф. С. Г. Вилинскій.—„Замѣтки по вопросу о литературныхъ бесѣдахъ“ (1903 г.).

мѣнно говорить только своими словами. Даже, если онъ запишетъ тѣ выводы, къ которымъ придутъ въ классѣ въ концѣ бесѣды, что слѣдуетъ рекомендовать, и которые окончательно будутъ изложены самимъ преподавателемъ или учениками, все же онъ никогда не передастъ точно чужихъ словъ, а болѣе ихъ смыслъ. Слѣдовательно, литературная бесѣда, кромѣ развитія въ учащихся критическаго мышленія въ художественной сферѣ, пріучаетъ ихъ также къ самостоятельному изложенію усвоеннаго матеріала. Поэтому письменныя работы на темы изъ пройденнаго въ классѣ литературнаго матеріала также не будутъ повтореніемъ словъ учебника. Наконецъ, самое расположеніе матеріала въ сочиненіи ученика при этомъ методѣ преподаванія будетъ результатомъ работы собственной мысли: послѣдовательность изложенія тоже не подсказывается учебникомъ.

Первоначальнымъ руководствомъ для учителя при составленіи вопросовъ могутъ служить слѣдующія пособія:

Ц. Балталонъ. Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письменныхъ работъ. Ц. 75 коп. Эта книга необходима для учителя, такъ какъ составлена вдумчиво и толково и вводитъ въ самую сущность пониманія метода вопросовъ. Предназначена она, однако, не для низшей школы и непосредственно къ преподаванію въ послѣдней не примѣнима.

А. Алферовъ и А. Грузинскій. Сборникъ вопросовъ по исторіи русской литературы. Курсъ средней школы. Ц. 35 коп.

А. Заборскій. Книжка вопросовъ и замѣчаній къ произведеніямъ нашихъ писателей. Ц. 25 коп. Вопросы въ этой книжкѣ, предназначенной для высшихъ начальныхъ училищъ, больше всего направлены на повтореніе и обобщеніе содержанія произведеній.

О выразительности чтенія.

Значеніе выразительнаго чтенія. Выразительное чтеніе имѣетъ въ процессѣ обученія гораздо больше значенія, чѣмъ обычно придаютъ этой сторонѣ чтенія. На нее принято смотрѣть, какъ на достоинство, но не достаточно необходимое, а потому чаще всего на развитіе выразительности чтенія учениковъ не обращается вниманія. Между тѣмъ, выразительность есть такое же средство, ведущее къ пониманію читаемаго, какъ и логическая работа надъ текстомъ. Всякому извѣстно, что не все равно, прослушать ли произведеніе въ выразительномъ чтеніи или въ чтеніи безъ выраженія: въ первомъ случаѣ произведеніе и понимается лучше, и основательнѣе запечатлѣвается въ памяти, и, наконецъ, производитъ большее эстетическое впечатлѣніе, если это художественное произведеніе. Точно то же можетъ наблюдать читающій и надъ самимъ собой, если даже онъ читаетъ глазами: тогда проявля-

ется внутренняя выразительность чтенія, которая оказываетъ вліяніе на пониманіе и усвоеніе читаемаго.

Происходитъ это потому, что лицо, привыкшее къ выразительности, даже при чтеніи про себя, должно усиленно углубляться въ содержаніе читаемаго, чтобы правильно ставить логическія ударенія, вѣрно тонировать и проч. Такимъ образомъ, читаемое непремѣнно должно пройти черезъ сознаніе читающаго и не можетъ выйти за порогъ сознанія или скользить по его поверхности. Если представить наглядно первый путь въ мозговой системѣ, соотвѣтствующій выразительному чтенію, и путь, соотвѣтствующій механическому чтенію, то получится прилагаемая схема.

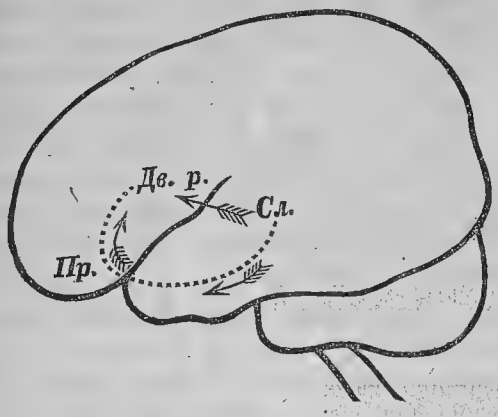

Рис. 1.

Здѣсь путь, обозначенный пунктиромъ и соотвѣтствующій процессу выразительнаго чтенія, указываетъ, что нервный путь, получающій возбужденіе въ центрѣ слуховыхъ образовъ (Сл.), проходитъ черезъ центръ представленій (Пр.) и только послѣ этого возбуждаетъ центръ движеній рѣчи (Дв. р.). При чтеніи же механическомъ нервный путь изъ центра слуховыхъ образовъ непосредственно направляется въ центръ движеній рѣчи, что обозначено стрѣлкою, и такимъ образомъ центръ представленій не затрагивается. Примѣрами такого воспроизведенія словъ является школьная зубрежка, чтеніе по буквамъ начинающихъ учиться дѣтей, рѣчь говорящихъ птицъ.

Слѣдовательно, первое значеніе, которое имѣетъ выразительное чтеніе, заключается въ томъ, что оно способствуетъ осмысленію логической стороны читаемаго, такъ какъ сопровождается подборомъ словъ и фразъ, съ логическими удареніями и углубляетъ важность мысли. На это могутъ возразить, что для выразительности чтенія необходимо предварительное пониманіе читаемаго, и такимъ образомъ выразительность является производною величиною сознательности чтенія. Но при отсутствіи привычки къ выразительности, чтеніе легко обращается въ механическій процессъ, даже не достигающій сознанія. При условіи же выразительности чтенія, когда послѣднее обращается въ привычку, вдумчивое отношеніе къ читаемому всегда поддерживается самымъ характеромъ чтенія.

Это относится къ чтенію всякихъ произведеній. По отношенію же къ художественнымъ произведеніямъ выразительность чтенія имѣетъ также эстетическое значеніе. Оно способствуетъ эмоціональности вос-

пріятія читаемаго и дѣлаетъ его болѣе глубокимъ достояніемъ чувствованій, которыя сильно вліяютъ на воображеніе, и такимъ образомъ усиливается художественное впечатлѣніе, получаемое отъ произведенія. Поэтому выразительное чтеніе служитъ цѣлямъ эстетическаго воспитанія учащихся.

Кромѣ этого внутренняго значенія, выразительное чтеніе имѣетъ также и внѣшній воспитательный смыслъ. Во-первыхъ, пріучая дѣтей читать выразительно и обнаруживать этимъ самымъ чувствованія, воспринимаемыя въ чтеніи, школа отучаетъ ихъ отъ обычной застѣнчивости, много вредящей имъ при чтеніи, а также и отъ неловкости въ разговорахъ со взрослыми. Во-вторыхъ, выразительное чтеніе развиваетъ способность владѣть голосомъ и пріучаетъ легкія къ правильному дыханію. Наконецъ, выразительное чтеніе исправляетъ произношеніе, способствуя его ясности и отчетливости. Громкое, ясное и отчетливое произношеніе въ учебномъ дѣлѣ имѣетъ большое значеніе: „Это важно, говоритъ А. Д. Алферовъ, для бодрости работы на всѣхъ урокахъ, такъ какъ тамъ, гдѣ звучитъ бодрый, внятный человѣческій голосъ, тамъ создается и бодрое настроеніе, тамъ сберегаются силы, тамъ и работа идетъ плодотворнѣе, такъ какъ не пропадаютъ мысли, которыя всѣмъ слышны“. Но въ высшемъ начальномъ училищѣ, контингентъ учениковъ котораго составляется изъ неинтеллигентныхъ слоевъ, обычно не стѣсняющихся разговаривать въ общественныхъ мѣстахъ громко, тихое произношеніе болѣе рѣдкое явленіе, чѣмъ въ средней школѣ, гдѣ дѣти съ малолѣтства пріучаются къ тихому разговору.

Средства выразительнаго чтенія. Чтобы научить дѣтей выразительному чтенію, учитель самъ долженъ умѣть читать съ выраженіемъ. Подражаніе въ этомъ дѣлѣ играетъ большую роль. Кто прочитываетъ пьесу подъ свѣжимъ впечатлѣніемъ театральнаго ея представленія, тотъ всегда старается воспроизводить про себя тѣ же интонаціи, которыя слышались въ исполненіи актеровъ. Вѣдь, какъ показано выше, центръ движеній рѣчи находится въ тѣсной связи съ центромъ слуховыхъ образовъ, и потому пріобрѣтенные нами словесно-слуховые образы могутъ выражаться при ихъ воспроизведеніи съ тѣмъ же характеромъ, съ какимъ они были восприняты. Слушаніе хорошаго выразительнаго чтенія взрослаго человѣка имѣетъ для дѣтей безусловное образовательно-воспитательное значеніе: „Счастливы тѣ дѣти,—говоритъ проф. Селли,—у которыхъ есть образованный отецъ, могущій своимъ выразительнымъ чтеніемъ ввести ихъ въ область прекрасной литературы“. У дѣтей, учащихся въ высшемъ начальномъ училищѣ, такихъ отцовъ нѣтъ, и послѣднихъ долженъ въ этомъ отношеніи замѣнить учитель русскаго языка.

Поэтому одною изъ главныхъ задачъ учителя русскаго языка по отношенію къ самому себѣ является задача научиться выразительно

читать. Хотя по этому вопросу существуютъ руководства *), но теорія въ этомъ дѣлѣ особенно существенной пользы оказать не можетъ: важнѣе примѣръ другихъ и самостоятельныя упражненія въ выразительности. Чтобы достигнуть послѣдней, учитель при собственномъ чтеніи постоянно долженъ прислушиваться къ своимъ интонаціямъ и удареніямъ, подмѣчать фальшивыя ноты и запоминать удачные тона. Тогда путемъ практики у него разовьется чуткость слуха, которая поможетъ ему слѣдить за чтеніемъ учениковъ и способствовать имъ въ достиженіи выразительности.

Для этого учителю необходимо знать недостатки чтенія своихъ учениковъ, которые обычно сводятся у дѣтей къ слѣдующимъ свойствамъ. Отдѣльные ученики читаютъ тихо, глухо, грубо, безъ выраженія, неясно, неразборчиво, торопливо или, наоборотъ, не въ мѣру растягивая слова, сбиваются, плохо разбираютъ текстъ, искажаютъ слова, повторяютъ ихъ, не останавливаются на знакахъ, не понижаютъ голоса къ концу фразы, при чтеніи быстро устаютъ и задыхаются, слишкомъ наклоняютъ голову надъ книгой. Учителю надо стремиться устранить эти недостатки, для чего выработаны нѣкоторыя элементарныя мѣры.

Первымъ условіемъ выразительности является умѣнье держать себя во время чтенія. Ученикъ долженъ стоять прямо, не опуская головы на грудь, такъ какъ это задерживаетъ дыханіе и сдавливаетъ горло, что даетъ глухое чтеніе. Состояніе духа ученика должно быть совершенно спокойное, иначе онъ будетъ торопиться, сбиваться или искажать слова. Поэтому поправлять учениковъ при чтеніи слѣдуетъ спокойно, не крича и не сердясь. Если ученикъ читаетъ тихо, и это не зависитъ отъ природной силы голоса, необходимо потребовать отъ него усиленія голоса и слѣдить, чтобы онъ все время держался на одной высотѣ. Очень быстрый темпъ чтенія вліяетъ на то, что ученикъ начинаетъ искажать слова, не договаривать ихъ и не усваиваетъ себѣ содержанія читаемаго. Вмѣстѣ съ тѣмъ, при торопливости не можетъ быть никакой выразительности. Поэтому долженъ быть установленъ опредѣленный средній темпъ чтенія, даже нѣсколько приближающійся къ медленному. При такомъ темпѣ дыханіе будетъ правильнѣе, равномѣрнѣе, и ученикъ меньше устанетъ, чѣмъ торопясь, при чтеніи.

Особенно же важенъ медленный темпъ чтенія по слѣдующей психологической причинѣ. Ассоціаціи словъ и соотвѣтствующихъ имъ

*) Напр., *Коровяковъ*: „Искусство выразительнаго чтенія“; *Озаровскій:* „Вопросы выразительнаго чтенія“, 2 тома; *Сладкопѣвцевъ:* „Искусство декламаціи“; спеціально для школьныхъ цѣлей—*В. Острогорскій:* „Выразительное чтеніе“. Пособіе для учащихъ и учащихся“; *Н. И. Сентюрина:* „Живое слово ребенка въ выразительномъ чтеніи и устной рѣчи“. Послѣдняя книга особенно можетъ быть рекомендована учителямъ.

представленій возникаютъ у дѣтей медленно; поэтому при быстромъ произнесеніи словъ, образы обозначаемыхъ ими предметовъ не всегда успѣваютъ своевременно появляться въ сознаніи учащагося. Вслѣдствіе этого многія, даже понятныя ему слова остаются для него при скороговоркѣ одними словесными впечатлѣніями, безъ всякаго реальнаго содержанія. Отсюда въ пониманіи смысла прочитанной статьи могутъ оказаться крупные пробѣлы.

Кромѣ того, необходимо пріучить учениковъ соблюдать главные элементарные пріемы выразительнаго чтенія. Сюда относятся *паузы, логическія удареніе* и *интонація.*

Паузы бываютъ *грамматическія,* соотвѣтствующія знакамъ препинанія, при чемъ грамматическому смыслу знака соотвѣтствуетъ продолжительность остановки, которая можетъ быть измѣряема счетомъ или тактомъ. На запятой происходитъ остановка, равная времени одного такта; на точку съ запятой и двоеточіе падаетъ два такта; знаки вопросительный и восклицательный требуютъ три такта; передъ красной строкой и послѣ чтенія заглавія дѣлается остановка въ три-четыре такта, смотря по величинѣ заглавія и размѣру отрывка передъ слѣдующею красною строкою. Пока ученикъ не привыкнетъ дѣлать правильныхъ остановокъ, тактъ можетъ быть отбиваемъ линейкою или указываемъ взмахомъ руки самимъ учителемъ.

Со временемъ, когда соблюденіе грамматическихъ паузъ войдетъ въ привычку учениковъ, слѣдуетъ пріучить ихъ соблюдать *логическія* паузы. Это тѣ остановки, которыя вызываются логическими потребностями, напр., необходимостью выдѣлить какое-либо слово изъ текста, хотя грамматически оно не выдѣляется изъ него. Къ тому же, продолжительность логическихъ паузъ иногда не совпадаетъ съ продолжительностью остановки, указанной знакомъ препинанія; и приходится не на всѣхъ, напр., запятыхъ останавливаться одинаково продолжительное время. Возьмемъ слѣдующую фразу изъ „Мертвыхъ душъ“: „Старый, обширный, тянувшійся позади дома садъ, выходившій въ село и потомъ пропадавшій въ полѣ, заросшій и заглохшій, казалось, одинъ освѣжалъ обширную деревню и одинъ былъ вполнѣ живописенъ въ своемъ картинномъ опустѣніи“. Такъ какъ здѣсь встрѣчаются только запятыя, то всѣ паузы, въ силу этого, были бы одинаковой продолжительности. Но логическія соображенія заставляютъ разнообразить продолжительность остановокъ. Отмѣчая болѣе длительныя паузы двумя черточками, можно представить порядокъ ихъ въ такомъ видѣ:

Старый | обширный | тянувшійся позади дома садъ || выходившій за село | и потомъ пропадавшій въ полѣ || заросшій и заглохшій || казалось | одинъ освѣжалъ обширную деревню || и одинъ былъ вполнѣ живописенъ въ своемъ картинномъ опустѣніи.

Слѣдующимъ важнымъ средствомъ выразительнаго чтенія является соблюденіе *логическихъ удареній*, которыя падаютъ на отдѣльныя слова.—„Логическое удареніе есть такой способъ произнесенія отдѣльнаго слова, съ помощью котораго смыслъ его обнаруживается болѣе замѣтно, чѣмъ смыслъ остальныхъ словъ даннаго предложенія. Въ звуковомъ отношеніи это болѣе явная, усиленная, т. е., подчеркнутая артикуляція слова. Гельмгольцъ въ своемъ „Ученіи о слуховыхъ ощущеніяхъ“ опредѣляетъ логическое удареніе съ акустической стороны, какъ усиленіе, въ соединеніи съ повышеніемъ, звука приблизительно на одинъ тонъ выше остальныхъ словъ предложенія. Поэтому для логическаго ударенія выбирается чтецомъ слово, которое, по его мнѣнію, является наиболѣе важнымъ въ отношеніи смысла“ *). Напр., въ фразѣ изъ Карамзина: „Святославъ, сынъ Игоревъ, первый князь славянскаго имени, былъ еще отрокомъ“—логическое удареніе падаетъ на слово *отрокомъ*. Такія слова въ школьномъ обиходѣ могутъ быть названы цѣнными. Въ каждомъ предложеніи непремѣнно должно быть одно логическое удареніе, при чемъ различаются ударенія первой и второй степени, т. е., болѣе сильныя и болѣе слабыя; но больше одного ударенія первой степени въ предложеніи не можетъ быть, за исключеніемъ тѣхъ случаевъ, когда оно падаетъ на слова, однородныя въ грамматическомъ отношеніи, напр.:

Достали *ноты, баса, альта,* двѣ *скрипки*
И сѣли на лужокъ подъ липки...

Отыскиваніе и подчеркиваніе въ книгѣ цѣнныхъ словъ можетъ быть для учениковъ очень полезнымъ упражненіемъ, заставляющимъ вдумываться не только въ общее содержаніе статьи, но и въ ея частности, и такимъ образомъ ничто не ускользаетъ изъ текста для сознанія ученика. Эта работа очень важна, и потраченное на нее учебное время искупится вдумчивымъ отношеніемъ учениковъ къ читаемому и ихъ развитіемъ.

Третьимъ средствомъ выразительности является *интонація*. Такъ называется звуковое выраженіе мысли и душевнаго настроенія, заключающагося въ тѣхъ или иныхъ словахъ. Интонація зависитъ отъ силы и высоты голоса, темпа произнесенія и главнымъ образомъ отъ модуляцій или видоизмѣненій въ тонѣ. Тонъ имѣетъ большое значеніе въ нашей рѣчи и вліяетъ на нее, измѣняя даже иногда совершенно смыслъ тѣхъ или другихъ словъ. Поэтому А. А. Потебня говоритъ: „Слово дѣйствительно существуетъ только тогда, когда произносится, а произноситься оно должно непремѣнно извѣстнымъ тономъ... Съ этой точки зрѣнія безъ тона нѣтъ значенія“ („Мысль и языкъ“).

Интонаціи могутъ быть самыя разнообразныя, въ зависимости отъ общаго содержанія произведенія и душевныхъ состояній, выражен-

*) Ю. Э. Озоровскій. „Вопросы выразительнаго чтенія“, ч. II, стр. 57.

ныхъ въ немъ. Правильное тонированіе представляетъ очень трудное искусство, во многихъ случаяхъ недоступное для учениковъ. Поэтому въ отношеніи интонаціи въ школѣ надо ограничиться только самыми элементарными явленіями.

Прежде всего, надо пріучить дѣтей читать просто, придавая своему чтенію тонъ, близкій къ разговорному, потому что обычнымъ недостаткомъ учениковъ является чтеніе „въ голосъ“, котораго не любилъ еще Фамусовъ, приказывавшій Петрушкѣ читать „не такъ, какъ понамарь“.

Затѣмъ, звукамъ голоса необходимо придавать картинность, соотвѣтствующую содержанію, т. е., по мѣрѣ необходимости, усилять и ослаблять голосъ, повышать и понижать его и придавать ему отвѣчающій смыслу темпъ.

Такъ, напр., въ баснѣ: „Ворона и ракъ“ Ушинскаго необходимо нѣкоторыя слова тонировать въ такихъ смыслахъ.

Летѣла ворона надъ озеромъ; смотритъ: ракъ ползетъ—цапъ его. Сѣла на вербу и думаетъ закусить. Видитъ ракъ, что приходится пропадать, и говоритъ: „Ай, ворона, ворона! Зналъ я твоего отца и мать,—что за славныя были птицы!“—Угу!—говоритъ ворона, не раскрывая рта. „И сестеръ, и братьевъ твоихъ зналъ—отличныя были птицы!“—Угу!—опять говоритъ ворона. „Да, хоть и хорошія были птицы, а все же далеко до тебя!“—Ага!—каркнула ворона во весь ротъ и уронила рака въ воду.

Смотритъ—произносится протяжно, такъ какъ ворона разглядываетъ; *ракъ ползетъ*—медленно, подражая медленному движенію рака; *цапъ его*—очень быстро; *закусить*—медленно, съ удовольствіемъ; *видитъ ракъ, что приходится пропадать*—медленно, съ тономъ ужаса, страха; *что за славныя*—съ особеннымъ удареніемъ и протяжностью; *и сестеръ, и братьевъ*—первое ниже тономъ, второе—выше, какъ при всякомъ перечисленіи; *отличныя*—съ удареніемъ и тономъ убѣжденія; *далеко*—протяжно на звукахъ *а* и *е*, послѣднее съ особеннымъ удареніемъ; *каркнула*—громко, протягивая *а*.

Тонированію вопросительныхъ и восклицательныхъ предложеній ученики научаются сравнительно легко, и для этого особыхъ указаній не требуется.

Однимъ изъ школьныхъ средствъ, способствующихъ выразительности, является хоровое произнесеніе стиховъ, приближающееся къ хоровому пѣнію. Такое произнесеніе заставляетъ учениковъ, привыкшихъ говорить стихи или очень тихо, или скороговоркой, произносить ихъ медленно, громко, отчетливо, такъ какъ является необходимость напрягать голосъ до общей степени напряженія, чтобы онъ звучалъ въ унисонъ другимъ голосамъ, и держаться опредѣленнаго темпа. Но при этомъ не слѣдуетъ заставлять весь классъ читать хоромъ, такъ какъ въ такомъ случаѣ учитель совершенно теряетъ возможность кон-

тролировать произнесеніе отдѣльныхъ учениковъ, а надо составлять группу чтецовъ изъ пяти-шести человѣкъ.

Стихотворенія для этого упражненія надо выбирать только такія, которыя легко скандируются, вслѣдствіе полнаго или очень частаго совпаденія ритмическихъ удареній съ грамматическими *). Поэтому для хорового произнесенія преимущественно годятся трехсложныя стопы: дактиль (́ ‿ ‿), амфибрахій (‿ ́ ‿) и анапестъ (‿ ‿ ́), гдѣ это наблюдается чаще, и менѣе двухсложныя, приближающіяся нѣсколько къ разговорному складу. Такъ, неудобны для хорового произнесенія четырехстопный и пятистопный ямбы, и совершенно не годятся басни, написанныя смѣшанными ямбами.

Примѣромъ неудобныхъ для хорового произнесенія стиховъ можетъ служить слѣдующая строфа изъ И. С. Аксакова:

Жáръ сва | лилъ. По | вѣя | ла́ про | хлада.
Дли́нный | день по | кончилъ | рядъ за | ботъ:
По́ дво | рамъ дав | но́ про | гнали | стадо,
И′ кос | цы вер | нулися съ ра | ботъ.

Здѣсь на 15 слоговъ, въ которыхъ ритмическое ударе́ніе совпадаетъ съ грамматическимъ (́), приходится 5 слоговъ, гдѣ этого нѣтъ (‿).

Иное наблюдается въ слѣдующей строфѣ изъ И. С. Никитина:

Ни тучи, | ни вѣтра, | и поле | молчитъ,
Горя́че | е со́лнце | и жжетъ и | палитъ,
И пылью | покры́та | я, будто | мертва,
Стоитъ не | подви́жно | подъ зно́емъ | трава.

Здѣсь нѣтъ ни одного случая несовпаденія ритмическаго и грамматическаго удареній, и потому такое стихотвореніе удобно для хорового произнесенія.

Вѣрнымъ средствомъ вызвать стремленіе къ выразительности является чтеніе по ролямъ. Происходитъ это оттого, что распредѣленіе чтенія по ролямъ ставитъ читающихъ какъ бы въ условія дѣйствительно разговаривающихъ другъ съ другомъ лицъ, что естественно усиливаетъ степень с и м п а т и ч е с к а г о п о д р а ж а н і я, необходимаго для со-

*) При недостаточномъ сознаваніи метрической стороны стиха это довольно легко опредѣляется по слуху.

отвѣтствующихъ интонацій. Здѣсь происходитъ то же, что съ актерами: сценическая обстановка сама по себѣ способствуетъ болѣе реальному воспроизведенію чувствъ, которыя они изображаютъ. Въ младшихъ классахъ чтеніе по ролямъ примѣнимо къ баснямъ (напр., „Любопытный“, „Лжецъ“, „Демьянова уха“), въ старшихъ—къ драматическимъ произведеніямъ („Недоросль“, „Борисъ Годуновъ“, „Скупой рыцарь“, „Ревизоръ“). Но при этомъ учитель не долженъ допускать, чтобы чтеніе комическихъ партій, напр., Простаковой, Варлаама и Мисаила, переходило границы должной выразительности и превращалось, для цѣлей комическаго впечатлѣнія, въ искаженіе естественнаго голоса ученика, который все равно никогда не сможетъ достигнуть настоящаго комизма тона, а будетъ только фальшивить. Противъ этого предостерегалъ еще Квинтиліанъ, знаменитый римскій учитель краснорѣчія (въ I вѣкѣ по Р. Х.): „Я не хочу, писалъ онъ, чтобы нашъ ребенокъ портилъ себѣ голосъ подражаніемъ или слабости женскаго голоса, или дрожанію стариковскаго. Не надо также, чтобы его учили воспроизводить недостатки голоса, свойственнаго пьяному человѣку; пусть произношенію будетъ чужда пошлость: все это загрязняетъ душу, которая особенно нѣжна и незрѣла въ юные годы. Вѣдь въ нашъ характеръ входитъ то, чему мы часто подражаемъ“.

Обученіе орѳографіи.

Общія начала письма. Такъ какъ составными частями нашего мышленія являются представленія и понятія, тѣсно связанныя, такъ сказать, сросшіяся съ соотвѣтствующими имъ словами нашей рѣчи, то для цѣлей письменной передачи мыслей безразлично, какъ мы будемъ возбуждать въ другихъ желательныя для насъ представленія и понятія. Важно лишь, чтобы письменные знаки, которыми мы пользуемся, легко и быстро вызывали въ другихъ образы словъ, соотвѣтствующихъ этимъ знакамъ, такъ какъ слова должны вызывать въ сознаніи человѣка представленія и понятія. Поэтому мы можемъ вызывать образы словъ въ сознаніи читателя, написавъ столько же буквенныхъ знаковъ, сколько звуковъ въ словѣ, какъ, напр., въ изображеніи словъ *книга*, *рука*. Мы можемъ также изображать слово меньшимъ количествомъ знаковъ, чѣмъ имѣется звуковъ въ произношеніи слова, и при чтеніи это не затрудняетъ насъ, если написаніе слова привычно; такъ, напр., написаніе *елка*, состоящее изъ четырехъ знаковъ, соотвѣтствуетъ пяти выговариваемымъ нами звукамъ: й-о-л-к-а. Наконецъ, можно изображать слово бо́льшимъ количествомъ знаковъ, чѣмъ слышится въ немъ звуковъ; такъ, писецъ Остромирова Евангелія писалъ: Ѱсоусоу, т. е., семь знаковъ, а выговаривалъ только пять звуковъ.

Кромѣ того, можно вызывать образы словъ и связанныя съ ними

представленія и понятія не помощью алфавита, а другими способами, напр., при посредствѣ рисунковъ, что называется пиктографіей. Письмо первобытныхъ народовъ обычно картинное. У насъ картинное выраженіе мыслей употребляется въ ребусахъ. Впослѣдствіи пиктографическое письмо, въ силу частаго употребленія нѣкоторыхъ фигуръ, которыя начинаютъ выражать уже не единичныя представленія, а общія понятія, становится идеографическимъ. Таковы, напр., египетскіе іероглифы. Въ идеографическомъ письмѣ тому или иному знаку соотвѣтствуетъ не отдѣльный звукъ, какъ въ нашемъ письмѣ, а цѣлая идея, понятіе. Слѣдовательно, это письмо символическое, которое можно читать, даже не зная языка, на которомъ говорилъ пишущій.

И теперь въ опредѣленныхъ случаяхъ, пользуются пиктографіей, а также идеографіей. Пиктографическими изображеніями являются въ календарѣ указанія на фазы луны, въ геометріи знакъ треугольника. Идеографическими знаками являются математическія обозначенія *меньше* и *больше* < >, безконечности ∞ и проч. Обозначеніе: К. Д. Ушинскій † 18 $\frac{XII^2}{21}$70—есть соединеніе пиктографіи съ идеографіей. Преимуществомъ пикто-идеографическаго письма передъ нашимъ является его краткость; но этимъ достоинствомъ не искупается неудобство пользованія громаднымъ количествомъ знаковъ, необходимыхъ для выраженія отдѣльныхъ понятій; поэтому китайская грамота, основанная на идеографіи, по своей трудности вошла въ пословицу.

Вслѣдствіе этого у большей части народовъ выработалось звуковое письмо, съ ограниченнымъ числомъ письменныхъ знаковъ, приблизительно соотвѣтствующимъ количеству основныхъ звуковъ въ языкѣ. Однако, слѣдуетъ строго различать письмо звуковое только по своей природѣ и такъ называемую фонетическую транскрипцію, которая имѣетъ цѣлью точно передать характеръ произношенія каждаго отдѣльнаго звука въ словѣ. Вотъ образчикъ фонетической транскрипціи, пользующейся различными надстрочными знаками для выраженія разнообразныхъ оттѣнковъ звуковъ:

Пр̓ишла́ ва́жнъйьᵃ мы́ш ыз го́ръдъ к прасто́й мы́шы́. Праста́йьᵃ мы́ж жыла́ ф по́л̓и и дала́ свајэ̓́й го́с̓т̓йи, што бы́лъ: гаро́хъ и пшыᵘн̓и́цы́. Ва́жнъйьᵃ мы́ш пагры́злъ и сказа́лъ: ат̄аво́ ты и худа́, штъ жыᵘт̓јо́ твајо́ б̓э́днъйьᵃ, пр̓и́хад̓и ка мн̓э́, пъсматр̓и́, как мы́ жыᵘв̓о́м. Во́г пр̓ишла́ праста́йьᵃ мы́ж в го́с̓т̓и. Дъждал̓и́с по́г пълъ́м но́ч̓и. Л̓у́д̓и пајэ̓́л̓и и ушл̓и́. Ва́жнъйьᵃ мы́ш в̓ила́ иш̄э̓́л̓и свају́ го́с̓т̓йу в го́р̓н̓и́цу, и о́б̓и вл̓э̓́зл̓и на сто́л. Праста́йьᵃ мы́ш н̓и́кагда́ н̓и в̓ида́лъ тако́й йиды́ и н̓и зна́лъ, за што́ вз̓а́ц̄ъ. Ана́ сказа́лъ: тваја́ пра́вдъ, на́шъ жыᵘт̓јо́ плахо́йьᵃ, ја н̓и́р̓ийду́ та́гжъ в го́ръд жы́ᵘт̓. То́л̓ка ана́ сказа́лъ этъ, затр̓о́с̄ъ сто́л, и в д̓в̓э̓́р̓и вашо́л ч̓и́лав̓э́к са с̓в̓э̓́ч̓къй и ста́л лав̓и́т̓ мышэ̓́й. Нас̓и́лу ан̓и́ ушл̓и́ ф ш̄̓э̓лку́. Н̓э́д, гъвар̓и́г пъл̓ива́йьᵃ мы́ш, мајо́ жыᵘт̓јо́ ф по́л̓и лу́ч̄̓и. Хът̓ у м̓ин̓а́ сла́ткъй йиды́ и н̓э́т, дъ за то́ ја́ и стра́хъ тако́въ н̓и зна́йу.

Такое письмо употребляютъ лингвисты, но есть ли надобность въ обыкновенной жизни въ подобномъ точномъ изображеніи произносимыхъ нами звуковъ? Даже если мы не будемъ стремиться къ полному воспроизведенію всѣхъ особенностей нашего говора, нужно ли писать непремѣнно такъ, какъ говоритъ пишущій? Нѣкоторыми этотъ вопросъ рѣшался въ утвердительномъ смыслѣ: „Вѣдь мы пишемъ, говоритъ одинъ филологъ, вмѣсто того, чтобы говорить, значитъ, и естественно писать такъ, какъ говорятъ. По принципу звукового правописанія, разъ существуетъ колебаніе въ выговорѣ, оно не только можетъ, но даже должно проявиться въ письмѣ“ *). На это можно возразить слѣдующее. Разъ письменная рѣчь имѣетъ конечную цѣль вызывать въ нашемъ сознаніи представленія и понятія посредствомъ понятныхъ намъ письменныхъ образовъ словъ, то для насъ совершенно не имѣетъ значенія, какъ выговариваетъ эти слова писавшій, и отраженіе характера его говора не служитъ главной цѣли письма. Наоборотъ, при діалектическомъ разнообразіи русскаго языка это можетъ только затруднять чтеніе и пониманіе, если одинъ, напр., будетъ писать *пятакъ,* другой *питакъ,* а третій *петакъ*. Поэтому, такъ какъ мы читаемъ съ цѣлью познакомиться съ мыслями автора, а не съ цѣлью узнать, какъ онъ говоритъ, фонетическое разнообразіе письма не можетъ быть признано желательнымъ.

Основы русскаго правописанія. Русское правописаніе есть слѣдствіе продолжительной исторіи, самымъ главнымъ фактомъ которой является вліяніе на него древне-церковно-славянской орѳографіи. Заимствованіе Св. Писанія и богослужебныхъ книгъ изъ Болгаріи имѣло для Руси то значеніе, что древне-болгарскій языкъ сталъ въ русской письменности литературнымъ языкомъ, и въ ней утвердилось древне-болгарское или церковно-славянское правописаніе, въ сильной степени сказывающееся на русской орѳографіи до настоящаго времени. Это вліяніе принесло русскому языку большую пользу. Уже въ самомъ началѣ своей письменности русскій языкъ имѣлъ нѣсколько нарѣчій, и потому при отсутствіи какого-либо одного основанія правописанія, какимъ оказалась славянская орѳографія, различіе нарѣчій отражалось бы въ настолько сильныхъ колебаніяхъ правописанія, что оно очень долгое время не достигло бы однообразія. Но стремленіе русскихъ книжниковъ къ церковно-славянской орѳографіи не дало возможности отдѣльнымъ нарѣчіямъ въ большой мѣрѣ отразиться въ правописаніи и привело послѣднее къ единообразію.

Это вліяніе церковно-славянскаго правописанія на русскую орѳографію составляетъ ея историческую основу.

---

*) Р. Брандтъ: „О лженаучности нашего правописанія“, „Филологическія Записки“, 1901 г. №№ 1 и 2.

Къ историческимъ явленіямъ русскаго правописанія принадлежитъ, напр., написаніе родительнаго падежа именъ прилагательныхъ черезъ *аго* и *яго*, вмѣсто сѣверно-великорусскихъ окончаній: *ово* и *ево* и южно-великорусскихъ: *ага* и *яга*. Сюда же принадлежитъ употребленіе буквы *ѣ*, выражавшей въ болгарскомъ языкѣ особый двугласный звукъ. Однако, несмотря на вліяніе церковно-славянской орѳографіи, живыя явленія русскаго языка всегда прорывались въ письменности, и такимъ образомъ на правописаніи отражались особенности фонетики разговорнаго языка, существовавшей въ то или иное время. То же мы видимъ и въ современномъ правописаніи. Такъ, напр., мы пишемъ *время* черезъ *е*, а не черезъ *ѣ*, какъ писалось это слово въ церковно-славянскомъ языкѣ; пишемъ *здѣсь*, *вездѣ*, слѣдуя живому произношенію, а не *сдесь*, *весде*, какъ необходимо было бы писать согласно съ историческимъ правописаніемъ (сьдѣ, вьсьдѣ). Указанные примѣры представляютъ, слѣдовательно, фонетическія явленія въ правописаніи.

Кромѣ того, русское правописаніе слѣдуетъ словопроизводственному или морфологическому началу, которое удерживаетъ однообразіе написанія корней и частей словъ, несмотря на разнообразіе въ ихъ произношеніи. Такъ, мы пишемъ *чернь*, что совпадаетъ съ произношеніемъ, но также пишемъ *черный*, что уже не совпадаетъ съ произношеніемъ; пишемъ *слово* и сообразно съ этимъ *словцо*, хотя слышится *слафцо*.

Наконецъ, надо отмѣтить условныя написанія, принятыя въ русской орѳографіи. Къ нимъ, напр., относятся окончанія именъ прилагательныхъ: *ые, ыя, ыя,* не совпадающія ни со славянскими (*ыи, ыя, ая*), ни съ живымъ народнымъ произношеніемъ (*ыи* для всѣхъ родовъ). Эти окончанія произвольно установлены Ломоносовымъ: „*Е* и *я*, писалъ онъ, нерѣдко за едино употребляются, особливо во множественномъ числѣ прилагательныхъ пишутся святые и святыя. Слѣдовательно, обѣихъ буквъ во всѣхъ родахъ употребленіе позволяется, хотя мнѣ и кажется, что *е* приличнѣе въ мужескихъ, а *я* въ среднихъ и женскихъ".

Современное русское правописаніе въ томъ видѣ, какъ оно существуетъ, уже почти установилось къ началу XIX столѣтія. Такъ, напр., въ „Путешествіи въ Малороссію", изданномъ въ 1803 году кн. П. И. Шаликовымъ, въ описаніи „Полтавское поле" на 249 словъ, изъ которыхъ состоитъ это описаніе, приходится 6 орѳографическихъ отступленій отъ принятаго въ настоящее время правописанія (окончаніе *ой* имени прилаг. въ имен. падежѣ, *щ*астіе, тысячь, рѣчьками, праздныя часы, естьли).

Достоинства русскаго правописанія. Главное и основное требованіе, которое надо предъявлять къ правописанію, заключается въ томъ, чтобы правописаніе обладало достоинствомъ единообразія.

Русское правописаніе достигло такого состоянія. Въ настоящее время всѣ печатныя изданія на русскомъ языкѣ пользуются однообразнымъ правописаніемъ. Если же встрѣчаются иногда различія въ написаніи нѣкоторыхъ словъ, то совершенно несущественныя (напр., на ряду и наряду). Однообразное правописаніе имѣетъ большое значеніе въ дѣлѣ пользованія книгою, такъ какъ облегчаетъ и ускоряетъ чтеніе, а потому, въ цѣляхъ практическихъ, непремѣнно должно быть сохраняемо.

Второе достоинство русскаго правописанія заключается въ томъ, что, будучи по природѣ звуковымъ, оно, однако, не допускаетъ фонетическихъ колебаній въ письмѣ, держась преимущественно историко-морфологическаго начала. Это имѣетъ громадное значеніе для пишущаго, такъ какъ большое количество словъ сводится къ сравнительно ограниченному числу всегда повторяющихся однообразныхъ единицъ начертаній.

Мы пишемъ однообразно
плод*ъ* плодовый,
а не плот*ъ*, плодовый;
кров*ъ*, кровля, отъ Покров*а*,
а не кроф*ъ*, отъ Покр*а*ва, при *кровля*.

Выдержанность правописанія въ историко-морфологическомъ отношеніи облегчаетъ воспроизведеніе необходимыхъ для орѳографіи двигательныхъ воспоминаній. Поэтому, кто научился правильно писать слово *городъ*, тотъ будетъ, не припоминая зрительнаго образа слова, правильно писать слова: городской, огородъ, городовой, загородный, Городня, городничій и проч.

Попытки реформы русскаго правописанія. Являясь одною изъ главнѣйшихъ цѣлей высшаго начальнаго училища, грамотное письмо представляетъ, однако, и самую трудную, часто не достигаемую задачу школы.

Одинъ педагогъ, выступавшій руководителемъ на лѣтнихъ курсахъ для учителей народныхъ школъ, предложилъ своимъ слушателямъ письменно отвѣтить на вопросъ: „Является ли для васъ какой-либо вопросъ школьнаго преподаванія русскаго азыка *особенно* наболѣвшимъ? Если да, то какой именно?“ Въ отвѣтъ на это, учащіе въ народныхъ школахъ въ большинствѣ случаевъ писали, что наболѣвшимъ оказывается для нихъ вопросъ объ обученіи правописанію. Они тратятъ на него больше всего времени, но желаемыхъ результатовъ не достигаютъ; они не могутъ упрочить знаній правописанія, такъ какъ черезъ годъ по выходѣ изъ училища ученики основательно забываютъ всѣ грамматическія свѣдѣнія, которыя, какъ писала одна учительница, у нихъ „сводятся къ нулю“. Въ общемъ оказалось, по сообщенію того же педагога, что „въ рѣдкомъ опросномъ листѣ нѣтъ жалобъ на

трудности правописанія и на безуспѣшность занятій въ школѣ орѳографіей" *).

Такое положеніе дѣла вызвало требованіе объ упрощеніи русской орѳографіи, при чемъ нѣкоторыя лица ограничивались частичными поправками послѣдняго; другія предлагали болѣе или менѣе коренную его реформу.

Къ частному видоизмѣненію русскаго правописанія относится мысль объ уничтоженіи написанія въ концѣ словъ твердаго знака. Эта мысль высказывалась еще въ XVIII столѣтіи, при чемъ нѣкоторые писатели осуществляли ее въ своемъ письмѣ. За уничтоженіе *ъ* были знаменитые русскіе филологи: А. Х. Востоковъ (1781—1864) и Я. К. Гротъ (1812—1893). Гоненію подвергались также *ѣ*, *ѳ* и одно изъ начертаній звука *и*. Изъ названныхъ мѣръ не можетъ вызывать возраженій лишь исключеніе буквы *ѳ*. Буквы *ѳ* и *ѳ* явились въ славянскомъ алфавитѣ только, какъ подражаніе греческой азбукѣ, въ которой было два изображенія звука ф, что отвѣчало двумъ различнымъ произношеніямъ послѣдняго **). Въ русскомъ литературномъ правописаніи *ѳ* и *ѳ* встрѣчаются лишь въ словахъ, взятыхъ изъ иностранныхъ языковъ, при чемъ *ѳ* только въ греческихъ и древнееврейскихъ словахъ, преимущественно въ собственныхъ именахъ. Поэтому, чтобы написать согласно съ ихъ происхожденіемъ слова: Ѳеофанъ, Ѳеофилъ, Филоѳей, орѳографія, надо знать греческую этимологію этихъ словъ,— требованіе лишнее и даже невозможное. „Слѣдуетъ лишь удивляться,— говоритъ академикъ Е. Ѳ. Карскій,—что такъ долго держалась эта ненужная буква въ нашемъ алфавитѣ, несмотря на протесты противъ нея уже со стороны Ломоносова".

Коренныя измѣненія въ русскомъ правописаніи предлагали Московское педагогическое общество и образованная при Академіи Наукъ комиссія по вопросу о русскомъ правописаніи.

Предложенія эти въ главнѣйшемъ сводятся къ слѣдующимъ пунктамъ.

1) Исключаются буквы: *ѳ, ѣ, ѳ, і.*

2) Послѣ шипящихъ въ концѣ словъ *ъ* не пишется, слѣдовательно: *идеш, вещ.*

3) Послѣ шипящихъ и свистящаго *ц,* вмѣсто этимологическаго *е*, писать фонетическое *о*: *шол, жолтый.* Въ тѣхъ же неударяемыхъ слогахъ пишется *е*: *желтизна.*

4) Приставки: *без, воз, из, низ, раз, через*—передъ глухими писать черезъ *с*: *беспечно.*

---

*) Аѳанасьевъ: „Къ вопросамъ обученія письму и орѳографіи въ начальной школѣ". Ж. М. Н. П. 1912 г. № 1.

**) Ѳ, ϑ—тхэта или по другому произношенію ѳита и Ф, φ—фи.

5) Вмѣсто окончаній именъ прилагательныхъ: *ый, ій* писать *ой, ей.*

6) Вмѣсто окончаній *аго, яго,* писать *ого, его.*

7) Во множественномъ числѣ именъ прилагательныхъ во всѣхъ родахъ пишется *ые, іе.*

8) Писать и въ мужеск., и женск. родахъ *они, одни.*

9) Вмѣсто *ея* пишется *ее.*

Возраженія противъ реформы правописанія съ педагогической точки зрѣнія. Предлагаемая реформа правописанія не облегчитъ трудности обученія грамотѣ. Вѣдь учащіеся дѣлаютъ множество самыхъ разнообразныхъ ошибокъ, помимо указанныхъ случаевъ, которые яко бы упрощаютъ русское правописаніе. Такъ, ученики смѣшиваютъ *а—о, е—и, ы—и*, пишутъ лишнія буквы (*мудренно*), пропускаютъ буквы, искажаютъ суффиксы и цѣлыя слова и проч. Наконецъ, предлагаемыя орѳограммы въ свою очередь могутъ быть написаны неправильно; напр., учащійся, вмѣсто *доброго, синего* можетъ написать *доброга, добрага, доброва, доброво, добраво, синега, синига, синиго, синева* и т. п. То же можетъ быть и въ другихъ случаяхъ.

Кромѣ того, предлагаемыми отступленіями отъ этимологическаго начала русскаго правописанія разрушается грамматическая стройность склоненія именъ существительныхъ и спряженія глаголовъ, что принесетъ учащимся новыя трудности. Такъ, имѣя твердыя и мягкія формы склоненія: *луга—коня, лугу—коню,* ученикъ ясно видитъ соотвѣтствіе имъ и въ именительномъ падежѣ въ *ъ* и *ь*: *луг—ъ, кон—ь.* Съ уничтоженіемъ *ъ* эта видимая этимологическая стройность исчезнетъ, и учителю, для достиженія сознательности знаній учениковъ, все равно придется указывать на бывшій раньше въ концѣ *ъ*, какъ на признакъ твердаго склоненія. Точно такъ же въ спряженіе глаголовъ, знающихъ лишь двѣ гласныхъ передъ окончаніями: *е* и *и*, вносится новый классъ спряженій на *о: лжошь, лжотъ.*

Наконецъ, введеніемъ новаго правописанія въ орѳографическіе навыки учениковъ будетъ внесена путаница, сбивчивость вслѣдствіе того, что въ книгахъ, взятыхъ изъ школьной библіотеки, они будутъ встрѣчать старое правописаніе, а учить ихъ будутъ новому.—„Для достиженія единообразнаго писанія—говоритъ проф. Новороссійскаго университета А. И. Томсонъ—необходимо, чтобы все печатное и писанное, что попадетъ въ руки учащихся, было написано по новому, иначе учащіеся ни новому, ни старому правописанію не могли бы научиться. Значитъ, нужно перепечатать всѣ учебники, хрестоматіи, грамматики, словари, географическія карты. Нужно перепечатать всѣхъ авторовъ, читаемыхъ въ школѣ: Карамзина, Лермонтова, Пушкина. Нужно, чтобы другіе, болѣе новые писатели вышли особыми изданіями для новаго поколѣнія. Всѣ существующія библіотеки: домашнія, публичныя, нужно закрыть для учащихся, а школьныя уничтожить

вмѣстѣ съ учебниками" *). Только при условіи такихъ несбыточно отрицательныхъ мѣръ могла бы быть достигнута та пониженная грамотность, которая предлагается реформаторами.

Возраженія противъ реформы правописанія со стороны психологіи чтенія. Выше было сказано о различіи психологическихъ процессовъ чтенія полуграмотныхъ и вполнѣ грамотныхъ людей. Полуграмотный читаетъ по буквамъ, грамотный же схватываетъ однимъ взглядомъ до 20 буквъ. При чтеніи цѣлыми буквенными комплексами отдѣльныя буквы являются лишь признаками, возбуждающими въ насъ звуковыя представленія словъ, съ которыми соединяется извѣстное содержаніе. Поэтому, чѣмъ болѣе ясно зрительный образъ слова указываетъ на соединенное съ нимъ представленіе, а также чѣмъ болѣе точно онъ выражаетъ логическое отношеніе даннаго представленія къ другимъ, тѣмъ чтеніе происходитъ легче и быстрѣе, такъ какъ быстрѣе и легче возникаютъ представленія, и устанавливаются сужденія.

Ясности зрительныхъ образовъ въ русской орѳографіи содѣйствуетъ существованіе различныхъ буквъ для выраженія одного и того же звука: *ѣ—е*, *и—і*, а также употребленіе твердаго знака.

Наличность въ правописаніи двухъ буквъ для одного и того же звука способствуетъ такъ называемой диференціаціи, т. е. различенію словъ на письмѣ, сходныхъ по произношенію. Такъ, напр., благодаря правописанію, мы не затрудняемся при чтеніи въ различеніи значеній словъ: *свѣдѣніе—сведеніе*, *вѣсти—вести*, *мела—мѣла*, и сообразно съ правописаніемъ легко ставимъ правильное удареніе. Точно такъ же различаемъ односложныя слова: *смѣлъ—смелъ*, *ѣсть—есть*, *миръ—міръ*. Пары фразъ: „Онъ смѣлъ" и „Онъ смелъ", „Въ мірѣ миръ", и „Въ мирѣ міръ", „Міръ прекрасенъ", и „Миръ прекрасенъ", кромѣ того, что станутъ сами по себѣ совершенно непонятны безъ диференціаціи письменныхъ образовъ словъ, и въ связномъ контекстѣ не вызовутъ вполнѣ ясныхъ и отчетливыхъ представленій такъ же быстро, какъ это происходитъ при условіи диференціаціи.

---

*) Проф. А. И. Томсонъ, одинъ изъ наиболѣе видныхъ лингвистовъ, посвятилъ вопросу о реформѣ русскаго правописанія три замѣчательныхъ труда: „Къ теоріи правописанія и методологіи преподаванія его въ связи съ проектируемымъ упрощеніемъ русскаго правописанія" (1904 г.), „Реформа въ ущербъ грамотности и правописанію" (1904 г.), и „Необходима реформа не правописанія, а преподаванія правописанія" (1905 г.). Вопросъ объ измѣненіи правописанія проф. Томсонъ разсмотрѣлъ въ этихъ работахъ глубоко и всесторонне и съ убѣдительною силою возражаетъ противъ самой мысли о реформѣ и проектовъ упрощеннаго правописанія, которые въ большомъ числѣ появились нѣсколько лѣтъ тому назадъ, одинъ фантастичнѣе другого. Къ сожалѣнію, названные труды проф. Томсона были напечатаны въ спеціальномъ изданіи („Лѣтописи Историко-Филологическаго Общества при Новороссійскомъ университетѣ") и потому остались неизвѣстны широкимъ кругамъ заинтересованныхъ читателей. Однако, кое-что изъ этихъ работъ вошло въ книгу проф. А. И. Томсона „Общее языковѣдѣніе".

Что касается твердаго знака, то лишь по недоразумѣнію и отсутствію психологическаго анализа процесса чтенія онъ считается нѣкоторыми ненужною буквою. „Ъ въ концѣ слова—говоритъ проф. Томсонъ—играетъ при чтеніи довольно существенную роль. Казалось бы, все равно, писать ли *домъ*, *рукъ* съ *ъ* или безъ него. На самомъ дѣлѣ, *ъ* при вполнѣ грамотномъ чтеніи такой же знакъ мысли, какъ *у* въ *дому*, *руку*. Вѣдь только азбучникъ и малограмотный, умѣющіе читать только вслухъ, перелагаютъ буквы на звуки и при этомъ отбрасываютъ *ъ*. Только для нихъ онъ „твердый знакъ“, а для грамотнаго читателя окончаніе *ъ* есть такой же знакъ мысли, какъ окончаніе *а*“. Кромѣ того, *ъ* ясно указываетъ на категорію мужескаго рода, и практическій Собакевичъ отлично сознавалъ это психологическое значеніе твердаго знака, когда включалъ въ свой списокъ мертвыхъ душъ, предназначенныхъ для продажи Чичикову: „Елизаветъ Воробья“.

Письмо замѣняетъ устную рѣчь, но не имѣетъ тѣхъ средствъ, при помощи которыхъ послѣдняя становится ясною въ логическомъ отношеніи, какъ-то: ударенія, интонаціи, мимики; а поэтому письменный языкъ, для достиженія возможной ясности, необходимо долженъ пользоваться вспомогательными письменными средствами, какими являются буквы, кажущіяся на первый взглядъ лишними. Но онѣ тѣсно связаны съ психологіею грамотнаго человѣка: „Какое разрушеніе и сумбуръ—говоритъ проф. Томсонъ—должна произвести въ мышленіи всякаго грамотнаго русскаго человѣка радикальная передѣлка правописанія, должно быть извѣстно всѣмъ, кто занимался психологіей. Вѣдь зрительные образы словъ входятъ вмѣстѣ со слуховыми образами въ составъ тѣхъ компликацій, изъ которыхъ состоитъ наше мышленіе. Измѣните букву, и вмѣстѣ съ тѣмъ вы до извѣстной степени разрушите установившуюся единицу мышленія грамотнаго человѣка, разстроите мыслительный механизмъ его, дадите иное направленіе ассоціаціямъ. Если эти измѣненія мелки, то не забудьте, что они касаются всѣхъ носителей культуры страны. Взгляните на проектированные образчики: „греетъ слабее“, „веселого пения“, „резкий ветеръ“, „рож“, и вы почувствуете, чего не хватаетъ въ ясности возбуждаемыхъ ими представленій. А эта неясность должна сдѣлаться достояніемъ вашего мышленія при существованіи разнообразія въ правописаніи. Для зрительнаго типа измѣненіе буквы то же, что удаленіе звука изъ языка. Не только тогда, когда онъ говоритъ, но и когда онъ думаетъ; въ немъ всплываютъ зрительные образы словъ, и при помощи ихъ онъ думаетъ. У кого слуховая память слаба, тотъ при помощи зрительныхъ образовъ запоминаетъ слова, какъ собственныя имена и пр. Сколько людей запоминаютъ вообще только тогда прочно, когда читаютъ или пишутъ. Значитъ, писанныя слова въ зрительныхъ и руководительныхъ воспоминаніяхъ составляютъ существен-

ную часть ихъ мышленія. А эти слова состоятъ изъ буквъ, въ томъ числѣ и изъ *ѣ*, *и*, *ѳ*".

Всѣ эти возраженія имѣютъ значеніе не только въ отношеніи психологіи грамотнаго человѣка, что было бы не такъ важно, но и по отношенію къ чтенію начинающаго учиться ребенка. Американскій педагогъ Мюнстербергъ указываетъ на опасность упрощеннаго правописанія именно для начальнаго обученія. Возражая сторонникамъ упрощенія англійскаго правописанія, которое болѣе сложно, нежели русское, онъ говоритъ: „Страхъ передъ неправильнымъ исторически сложившимся начертаніемъ словъ въ высокой степени неосновательенъ. Учителя слишкомъ легко бываютъ склонны упускать изъ виду тотъ важный психологическій фактъ, что фонетическимъ правописаніемъ устраняется большая часть вспомогательныхъ средствъ, благодаря которымъ можетъ быстро схватываться фраза. Если бы существовало идеальное фонетическое правописаніе, ребенку приходилось бы затрачивать гораздо больше умственныхъ усилій при самомъ простомъ чтеніи. Эти странности и неправильности правописанія служатъ вѣхами, которыя помогаютъ узнавать и схватывать слова въ каждой строкѣ. Вполнѣ упростить правописаніе значило бы сдѣлать чтеніе очень труднымъ. Ребенокъ тогда дѣлалъ бы еще болѣе медленные успѣхи, чѣмъ теперь". („Психологія и учитель").

Психологическая сущность грамотнаго письма. Полуграмотный какъ читаетъ по буквамъ, такъ и пишетъ по буквамъ, думая, какую надо поставить букву въ томъ или другомъ случаѣ. И не существованіе въ алфавитѣ нѣсколькихъ буквъ, соотвѣтствующихъ одному звуку, мѣшаетъ ему быть грамотнымъ, а то, что онъ не достигъ психологическаго состоянія грамотности.

Послѣднее заключается въ томъ, что человѣкъ пишетъ въ силу тѣхъ импульсовъ, которые даютъ представленія словъ, пишетъ совершенно автоматически, не думая объ отдѣльныхъ буквахъ. Въ предложеніяхъ: „Надо дать свѣдѣніе о счетахъ" и „Надо сдѣлать сведеніе счетовъ" слова: *свѣдѣніе* и *сведеніе* грамотный напишетъ каждый разъ въ силу одного импульса, исходя изъ представленія слова, и напишетъ автоматически правильно. Человѣку же, не достигшему психологическаго состоянія грамотности, необходимы отдѣльные импульсы для правильнаго написанія изображеній звука *е*, т. е., всякій разъ онъ долженъ будетъ остановиться на изображеніи этого звука, чтобы припомнить, что надо писать: *ѣ* или *е*.

Такимъ образомъ, для грамотнаго письменный образъ слова существуетъ, какъ цѣлая фигура; для не вполнѣ грамотнаго онъ дѣлится на отдѣльныя буквы. Грамотный пишетъ, не думая о томъ, что въ словѣ *впечатлѣніе* ему придется писать букву *ѣ*,—она напишется безъ участія его сознанія, какъ одинъ изъ моментовъ привычнаго ряда движеній кисти руки. Пока же пишущій будетъ думать

объ отдѣльныхъ буквахъ и не будетъ писать автоматически правильно, до тѣхъ поръ онъ не достигнетъ состоянія полной грамотности.

Слѣдовательно, для педагога вопросъ правописанія заключается не въ томъ, совершенно или несовершенно съ научной стороны наше правописаніе, а въ томъ, какъ довести учащихся до психологическаго состоянія грамотности. Это приводитъ къ вопросу о методахъ обученія орѳографіи.

Мнѣнія русскихъ педагоговъ о методахъ обученія грамотному письму. Среди учителей всегда преобладало то мнѣніе, что грамотное письмо есть слѣдствіе знанія грамматики и заученныхъ правилъ, которое закрѣпляется посредствомъ диктовки. За изученіе грамматики, какъ единственной основы грамотнаго письма, были Тихомировъ и Пуцыковичъ.

Другіе педагоги смотрѣли на дѣло обученія орѳографіи иначе. Такъ, Конст. Дим. Ушинскій (1824—1870) видѣлъ условія грамотности письменной рѣчи не только въ знаніи правилъ грамматики, но и въ привычкѣ мгновенно выполнять ихъ, что составляетъ „очень сложную и обширную систему мелочныхъ навыковъ“. Знаніе грамматики лишь сокращаетъ и облегчаетъ пріобрѣтеніе навыковъ орѳографіи. Практически навыки достигаются посредствомъ диктовки: „Хорошій, ясный выговоръ словъ такой, чтобы каждый изъ звуковъ, составляющихъ слово, былъ слышенъ, и чуткое ухо въ различеніи этихъ звуковъ—вотъ главныя основанія правописанія“. Тѣхъ же мыслей держался Вас. Ив. Водовозовъ (1825—1886), сводившій методъ обученія правописанію къ звуковому разбору и произнесенію учениками при письмѣ соотвѣтствующихъ звуковъ.

Баронъ Ник. Андр. Корфъ (1834—1883) видѣлъ основу грамотнаго письма въ мускульной памяти, заключающейся въ привычныхъ движеніяхъ руки: „Правописаніе, говоритъ онъ, получаетъ практическое значеніе только съ того времени, когда пишущій получилъ возможность писать правильно безъ участія сознанія въ правильной постановкѣ буквъ, т. е., когда знаніе перейдетъ въ навыкъ и на основаніи такъ называемой первой памяти можетъ сосредоточиться въ рукѣ настолько, что рука будетъ писать правильно безъ участія сознанія“.

Солонина и Зимницкій находили въ навыкѣ правильнаго письма сложное дѣйствіе различныхъ сторонъ нашей психологіи.

Солонина на первомъ мѣстѣ въ дѣлѣ орѳографически правильнаго письма ставитъ навыкъ зрѣнія, дающій пишущему цѣлую фигуру слова, и поэтому рекомендуетъ частое списываніе. Не меньшее значеніе придаетъ онъ также навыку слуха, въ тѣсной связи съ которыми стоитъ навыкъ руки. Наконецъ, большое участіе въ выработкѣ орѳографическаго письма принимаетъ навыкъ

голоса, состоящій въ привычномъ мускульномъ сокращеніи гортани, языка и губъ.

Зимницкій, не исключая изъ практики диктовку, выше ея ставитъ списываніе, недостатки котораго и въ количественномъ, и въ качественномъ отношеніяхъ считаетъ незначительными, такъ какъ оно основано на зрительныхъ ощущеніяхъ, отличающихся у большинства людей большею устойчивостью, чѣмъ звуковыя ощущенія. Тѣмъ не менѣе, Зимницкій придаетъ большое значеніе и звуковому сознаванію слова, а также мускульнымъ движеніямъ рѣчи, почему и рекомендуетъ произнесеніе учениками словъ, которыя они пишутъ.

Слѣдовательно, русскіе педагоги достаточно выяснили главныя психологическія основы грамотнаго письма. Къ сожалѣнію, практика нашей школы не руководилась теоретической педагогикой.

Психо-физіологическій механизмъ письма. Чтобы сознательно относиться къ различнымъ методамъ обученія правописанію, необходимо знать психо-физіологическія основы письма, установленныя наблюденіями психіатровъ надъ патологическими явленіями психической жизни человѣка.

Изъ ученія о мозговыхъ центрахъ психической дѣятельности человѣка извлекаемъ данныя, необходимыя для пониманія процессовъ письма.

Изъ схемы лѣваго полушарія головного мозга, изображенной на страницѣ 85, видно, что центръ представленій (Пр.) находится въ лобныхъ доляхъ мозга; зрительный центръ (Зр.) помѣщается въ затылочныхъ доляхъ, около затылочной извилины. Слуховой центръ (Сл.) въ височныхъ доляхъ, ниже Сильвіевой борозды; центръ движеній рѣчи (Рд.). между Сильвіевой бороздою и нижней лобною извилиною, и центръ двигательныхъ образовъ письма въ теменныхъ доляхъ мозга, между верхней и нижней лобными извилинами (Пд.).

Изслѣдованія патологическихъ фактовъ душевной жизни дали возможность опредѣлить тѣ центры и пути, которые возбуждаются въ мозгу при совершеніи различнаго рода письменныхъ работъ. При всѣхъ видахъ этихъ работъ въ конечномъ итогѣ психическихъ процессовъ происходитъ возбужденіе центровъ двигательныхъ представленій письма (Пд.).

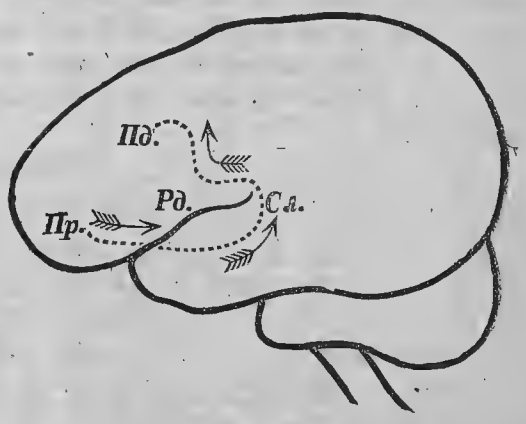

Рис. 2.

При произвольномъ письмѣ возбужденіе это притекаетъ изъ центра

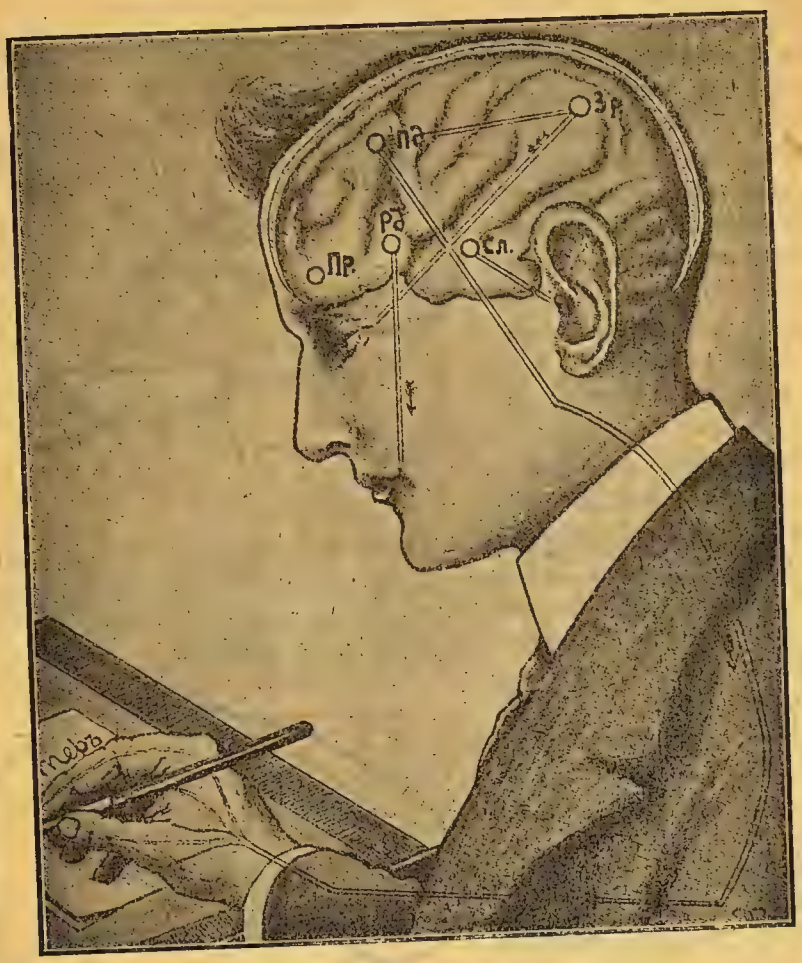

Схема центровъ, имѣющихъ значеніе при письмѣ.

представленій (Пр.). Но произвольное письмо обычно происходитъ не при посредствѣ прямого пути отъ центра представленій къ центру письменно-двигательному (Пр.—Пд.), а при посредствѣ сложныхъ путей, именно при посредствѣ одного изъ такихъ путей:

1) Пр.—Сл.—Рд.—Пд.

2) Пр.—Сл.—Рд.—Зр.—Пд.

Т. е., для перваго пути получится схема, изображенная на рис. 2.

Для второго пути схема, представленная на рис. 3.

При этомъ тѣ пути, которые непосредственно обусловливаютъ конечный результатъ психическаго процесса, имѣютъ первостепенное значеніе. Такими путями при произвольномъ письмѣ являются Рд.—Пд. и Зр.—Пд. Слѣдовательно, при обученіи правильному письму должно выбрать такой методъ, при которомъ болѣе всего возбуждались бы именно эти пути.

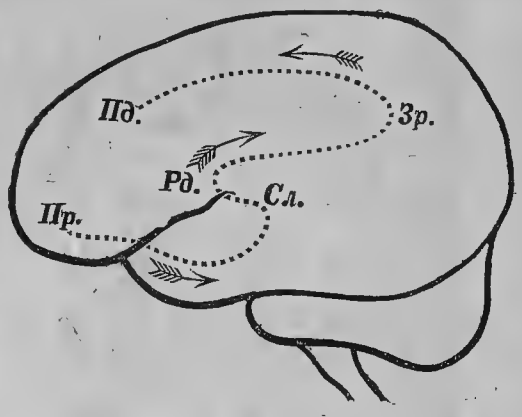

Рис. 3.

При с п и с ы в а н і и возбужденіе въ центръ двигательныхъ образовъ письма (Пд.) притекаетъ изъ центра зрительныхъ образовъ (Зр.),при чемъ дѣйствуетъ не только непосредственный путь Зр.—Пд., но на ряду съ нимъ путь Зр.—Рд.—Пд. (рис. 4).

Такимъ образомъ, при списываніи упражняются тѣ же пути Зр.—Пд. и Рд.—Пд., которые имѣютъ первостепенное значеніе и для произвольнаго писанія. При этомъ слѣдуетъ отмѣтить, что въ процессѣ списыванія путь Зр.—Пд., какъ непосредственный результатъ внѣшняго возбужденія, долженъ быть особенно интенсивнымъ, такъ какъ въ данномъ случаѣ возбуждаются физіологическіе процессы, соотвѣтствующіе ощущеніямъ.

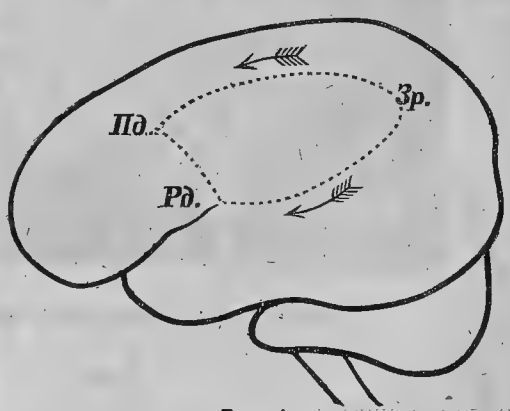

Рис. 4.

При письмѣ подъ диктовку возбужденіе двигательныхъ образовъ письма происходитъ изъ центра слуховыхъ образовъ, при чемъ дѣйствуютъ пути Сл.—Рд.—Пд. или Сл.—Рд.—Зр.—Пд.

Схема перваго случая на рис. 5.

Схема второго случая на рис. 6.

Хотя и здѣсь первостепенные, т. е., конечные пути остаются тѣ же, но ясно, что возбужденіе письменно-зрительнаго центра въ данномъ случаѣ не можетъ быть такъ же интенсивно, какъ въ процессѣ списыванія, такъ какъ причиною его являются не ощущенія, а только представленія. Поэтому этотъ важный путь при диктовкѣ закрѣпляется несравненно слабѣе, чѣмъ при списываніи.

Изъ другихъ фактовъ, устанавливаемыхъ психопатологіею, надо замѣтить слѣдующіе.

Для механизма письма, даже произвольнаго, представленіе предметовъ, соотвѣтствующихъ письменнымъ образамъ словъ, не имѣетъ исключительно рѣшающаго значенія, такъ какъ въ тѣхъ патологическихъ случаяхъ, когда представленія предметовъ были налицо, но были разстроены центры движеній рѣчи (Рд.) и центры звуковыхъ образовъ (Сл.), все равно происходило разстройство процесса письма.

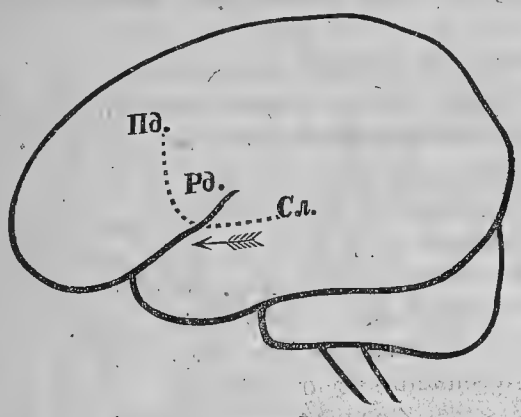

Рис. 5.

Звуковыя представленія словъ, такъ сказать, внутреннее слышаніе ихъ, имѣютъ при письмѣ второстепенное значеніе, потому что, въ случаѣ разстройства центра движеній рѣчи (Рд.), даже при дѣйствіи центра звуковыхъ образовъ, способность письма подъ диктовку разстраивается, несмотря даже на то, что въ послѣднемъ случаѣ центръ звуковыхъ образовъ получаетъ весьма сильное раздраженіе, такъ какъ въ немъ возбуждаются физіологическіе процессы, соотвѣтствующіе ощущеніямъ; однако, даже такое сильное раздраженіе звукового центра все-таки оказывается недостаточнымъ для того, чтобы правильно писать подъ диктовку. Объясняется это тѣмъ, что ассоціація центровъ слуховыхъ образовъ (Сл.) и движеній письма (Пд.) вообще слабо развита.

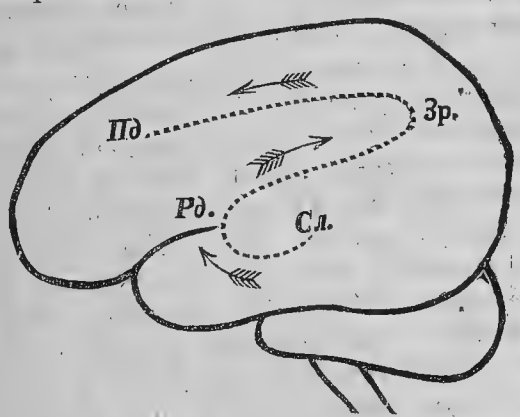

Рис. 6.

Примѣненіе психо-физіологическихъ данныхъ къ обученію правописанію. Такъ какъ изъ предыдущаго видно, что при всѣхъ видахъ письма, и въ частности при произвольномъ письмѣ, первостепенное значеніе имѣютъ ассоціаціи центровъ рѣчедвигательнаго и письменнодвигательнаго (Рд.—Пд.), съ одной стороны, и письменно-зрительнаго и письменно-двигательнаго (Зр. — Пд.), съ другой, то отсюда вытекаетъ необходимость въ процессѣ обученія грамотному письму наиболѣе закрѣплять именно эти ассоціаціи, не упуская, однако, изъ виду ассоціацій другихъ центровъ, дѣйствующихъ при произвольномъ письмѣ, къ которому должна вести школа, т. е., обученіе грамотному письму должно быть разносторонне направленнымъ.

Слѣдованіе даннымъ психологіи особенно важно въ началѣ обученія, въ періодѣ малограмотности дѣтей, когда на усвоеніе правописанія еще малое вліяніе оказываетъ отвлеченная дѣятельность ума.

Изъ выводовъ, которые можно сдѣлать для методики обученія правописанію, на основаніи изложенной теоріи механизма письма, первый—слѣдующій. Во время письма, къ какому бы виду работы оно ни принадлежало, начинающій и малограмотный должны произнести слово сразу, при отчетливой артикуляціи. Требованіе произносить слово сразу, а не по частямъ, основывается на томъ, что въ нашемъ сознаніи происходитъ ассоціація не отдѣльныхъ частей рѣчедвигательнаго образа слова, т. е., звуковъ, съ отдѣльными частями письменно-двигательнаго образа слова, т. е. съ буквами, а цѣлые рѣчедвигательные образы словъ ассоціируются съ цѣлыми же письменно-двигательными образами. Такимъ произнесеніемъ словъ во время письма закрѣпляется ассоціація центровъ рѣчедвигательнаго и письменно-двигательнаго. Что эта ассоціація имѣетъ большое значеніе при письмѣ, можно наблюдать изъ практики обученія начинающихъ и малограмотныхъ дѣтей, которыя всегда непроизвольно произносятъ то, что пишутъ. У нѣкоторыхъ учениковъ это проявляется даже въ болѣе старшемъ возрастѣ. Доказательствомъ того, насколько произнесеніе слова имѣетъ большое значеніе для его написанія, можетъ служить письмо съ закрытыми глазами. Въ послѣднемъ случаѣ пишущій принужденъ съ большимъ напряженіемъ произносить про себя слова, которыя пишетъ, чѣмъ при письмѣ съ открытыми глазами, когда тоже совершается процессъ произнесенія словъ, но не всегда замѣтный. Важность ассоціаціи рѣчедвигательнаго и письменно-двигательнаго центровъ обнаруживается также въ малограмотныхъ письмахъ, которыя обычно страдаютъ искаженіями словъ, именно потому, что у малограмотныхъ людей, которымъ вообще рѣдко приходится писать, ассоціація указанныхъ центровъ очень мало развита.

Далѣе, начинать обученіе грамотному письму непремѣнно

необходимо такъ, чтобы возбуждался зрительный центръ, т. е., чтобы пишущій видалъ то, что онъ долженъ писать.

Наконецъ, такъ какъ при произвольномъ письмѣ мы отправляемся отъ представленій предметовъ, то начинающій учиться грамотѣ долженъ соединять со словами реальныя представленія, понимать ихъ смыслъ. Для начинающихъ это имѣетъ гораздо большее значеніе, чѣмъ для учениковъ, уже достаточно грамотныхъ, у которыхъ знаніе правописанія получаетъ болѣе осмысленный характеръ. Такъ, грамотный ученикъ, даже не сознавая значенія такихъ словъ, какъ *городничій, крѣпостникъ*, напишетъ ихъ правильно, по аналогіи со словами *городъ, крѣпкій;* но у начинающаго учиться грамотному письму написаніе слова *вѣха,* при отсутствіи пониманія смысла этого слова и какихъ-либо аналогій, можетъ пройти совершенно незамѣченнымъ, такъ какъ зрительный и звуковой образы этого слова не найдутъ поддержки въ его реальномъ представленіи.

Теорія письма Лая. Кромѣ зрительныхъ, слуховыхъ и рѣчедвигательныхъ процессовъ, большое значеніе въ дѣлѣ усвоенія орѳографіи имѣетъ также самый письменно-двигательный процессъ. Вопросъ объ ихъ значеніи былъ разработанъ нѣмецкимъ педагогомъ Лаемъ въ книгѣ „Экспериментальная дидактика“. Въ основу своей теоріи письма Лай положилъ ученіе о двигательныхъ ощущеніяхъ.

Различаются ощущенія активныхъ движеній, представляющія результатъ произвольныхъ движеній, и ощущенія пассивныхъ движеній, являющіяся слѣдствіемъ непроизвольныхъ движеній. Ощущенію активнаго движенія предшествуетъ представленіе о самомъ движеніи, имѣющемъ совершиться, и иннервація тѣхъ или иныхъ мускуловъ. Кромѣ того, при совершеніи движенія у насъ является сухожильное чувство, какъ результатъ сокращенія сухожилій мышцъ и того сопротивленія, которое производитъ тяжесть дѣйствующаго члена тѣла.

Всѣ указанныя психологическія явленія: представленіе о движеніи, иннервація мускуловъ и сухожильное чувство, въ совокупности составляютъ ощущенія активнаго движенія, которыя приносятъ намъ большую пользу. Благодаря имъ, мы получаемъ указаніе на направленіе движенія раньше, чѣмъ оно началось, и можемъ съ извѣстною точностью разсчитывать наши движенія и управлять ими. Точность этого предварительнаго расчета величины и силы движеній зависитъ отъ степени ихъ повторяемости, которая дѣлаетъ, наконецъ, извѣстный рядъ движеній настолько привычнымъ для насъ, что они совершаются автоматически, не доходя до нашего сознанія. Это имѣетъ громадное значеніе для нашей психической жизни, такъ какъ при совершеніи такихъ привычныхъ движеній все наше вниманіе можетъ быть направлено не на самыя движенія, а на явленія внѣшняго міра, и такимъ образомъ автоматическія движенія даютъ экономію нашей психической

энергіи. Для доказательства значенія привычныхъ движеній, Лай приводитъ въ примѣръ одного скрипача, который иногда вслѣдствіе болѣзни впадалъ, играя въ оркестрѣ, въ безсознательное состояніе, но, и потерявъ сознаніе, продолжалъ играть вмѣстѣ съ другими музыкантами, не сбиваясь съ такта.

Наконецъ, ощущенія движенія имѣютъ то важное значеніе, что память о нихъ сохраняется лучше и прочнѣе, чѣмъ память о зрительныхъ и слуховыхъ представленіяхъ. Съ годами мы забываемъ лица, картины, мелодіи; но кто умѣлъ въ юности кататься на конькахъ, тотъ, уже будучи въ зрѣломъ возрастѣ и нѣсколько лѣтъ не надѣвая коньковъ, можетъ снова продѣлать на нихъ на льду всѣ тѣ фигуры, въ которыхъ былъ искусенъ въ юные годы.

Такова теорія Лая о двигательныхъ ощущеніяхъ, которую далѣе онъ примѣняетъ къ ученію о навыкахъ письма.

Положимъ, ребенку надо написать какую-либо букву. Во-первыхъ, при помощи разсматриванія формы буквы пріобрѣтается письменный образъ. Во-вторыхъ, при помощи наблюденія во время письма за движущейся рукой вырабатывается представленіе движенія. И въ заключеніе, соединеніе въ извѣстномъ порядкѣ произведенныхъ движеній создаетъ представленіе сложнаго движенія, т. е., двигательное представленіе для написанія цѣлой буквы. Послѣ того слѣдуетъ сравненіе написанной буквы съ образцомъ, а повтореніе на письмѣ той же буквы даетъ лучшее приспособленіе пишущей руки къ болѣе совершенной координаціи движеній. Въ концѣ концовъ, достаточный рядъ повтореній и приспособленій даетъ возможность ребенку даже съ закрытыми глазами написать данную букву, безъ участія вниманія и сознанія, т. е., процессъ написанія ея становится привычнымъ, автоматическимъ.

То же происходитъ при усвоеніи орѳографіи, съ тою разницею, что въ этомъ случаѣ вырабатываются автоматическія движенія, соотвѣтствующія цѣлымъ орѳограммамъ словъ. Такъ, для написанія слова *вѣтеръ* долженъ выработаться привычный рядъ движеній, который позволитъ вниманію не останавливаться на выборѣ тѣхъ или иныхъ буквъ для звука *е*. Но чтобы выработать такой рядъ привычныхъ движеній, необходимо упражненіе въ правильномъ письмѣ. И если самый механизмъ письма станетъ привычнымъ, вниманіе пишущаго будетъ имѣть болѣе возможности сосредоточиваться на содержаніи, чѣмъ на орѳографіи.

Опыты Лая. Особенно убѣдительными для новѣйшей педагогики оказались касающіеся правописанія опыты Лая. Поставленные имъ эксперименты должны были выяснить, при какихъ психологическихъ условіяхъ лучше всего усваиваются орѳограммы словъ. Для этого Лай предлагалъ ученикамъ усваивать слова и писать, при чемъ въ этой работѣ принимали участіе различные органы. Чтобы на опыты

не вліяли предыдущія знанія и воспоминанія лицъ, подвергавшихся экспериментамъ, Лай создалъ искусственные ряды никому изъ нихъ незнакомыхъ безсмысленныхъ словъ, усвоеніе которыхъ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ представляло бы одинаковую трудность, какъ напр.:

Libug, Bollis, Gohlin, Seufil.
Labog, Bullés, Gihlan, Saifol, и проч.

Согласные въ этихъ рядахъ одинаковы, а гласные измѣняются.

Результаты опытовъ дали слѣдующія цифры, указывающія число ошибокъ на одного ученика въ среднемъ ариѳметическомъ выводѣ:

Слушаніе:

1) безъ движеній органовъ рѣчи . . . . . 3,04.
2) съ тихимъ произнесеніемъ . . . . . 2,69.
3) съ громкимъ произнесеніемъ . . . . . 2,25.

Смотрѣніе:

1) безъ движеній органовъ рѣчи . . . . . 1,22.
2) съ тихимъ произнесеніемъ . . . . . 1,02.
3) съ громкимъ произнесеніемъ . . . . . 0,95.

Складываніе по буквамъ, сопровождаемое громкимъ произнесеніемъ, дало 1,02 ошибокъ на ученика.

Списываніе же, сопровождаемое тихимъ произнесеніемъ, дало 0,54 ошибокъ.

Изъ приведенной таблицы дѣлаемъ слѣдующіе выводы. Одно слушаніе, на которомъ основана диктовка, даетъ въ среднемъ ариѳметическомъ выводѣ болѣе 2 ошибокъ на ученика. Менѣе этого числа ошибокъ даютъ зрительныя воспріятія, на которыхъ основано списываніе. Наконецъ, участіе органовъ рѣчи въ орѳографической работѣ понижаетъ количество ошибокъ, которое обратно пропорціонально степени участія органовъ рѣчи.

Кромѣ того, Лай поставилъ такіе же опыты для выясненія вопроса, съ какого текста лучше списывать: съ печатнаго или письменнаго. Эксперименты дали слѣдующія цифры:

I. Въ народной школѣ списываніе

1) съ печатнаго текста дало . . . . . 7,9 ошиб.
2) съ письменнаго . . . . . 4,8 „

II. Въ учительской семинаріи списываніе

1) съ печатнаго текста дало . . . . . 0,88 „
2) съ письменнаго . . . . . 0,43 „

Слѣдовательно, при списываніи съ текста, напечатаннаго письменнымъ шрифтомъ, успѣхъ оказывается вдвое большимъ. Объясняется это тѣмъ, что воспріятіе словъ въ печатной формѣ и переводъ ихъ затѣмъ въ письменную форму представляетъ болѣе сложный психо-физіологическій процессъ, чѣмъ воспріятіе словъ въ письменной формѣ и воспроизведеніе ихъ въ пись-

менной же формѣ. Вслѣдствіе большей сложности перваго процесса можетъ произойти большее количество ошибокъ. При этомъ буквы письменнаго шрифта проходятъ въ зрительныхъ воспріятіяхъ одна за другой въ той же самой связи, съ какой онѣ воспроизводятся рукою, и, слѣдовательно, движенія глазъ, совершающіяся при прослѣживаніи орѳограммы слова, оставляютъ слѣдъ въ двигательныхъ представленіяхъ, которыя имѣютъ въ процессѣ письма важное значеніе.

Теорія письма Меймана. Другой педагогъ Мейманъ въ своихъ „Лекціяхъ по экспериментальной педагогикѣ“ (ч. III) подвергаетъ критикѣ теорію и опыты Лая. Во-первыхъ, Мейманъ не считаетъ столь важными въ процессѣ письма двигательныя представленія, которымъ Лай придаетъ особенное значеніе. Такъ, внѣшній характеръ письма, т. е., почеркъ зависитъ не отъ характера движеній руки, а отъ мозга, потому что характерныя особенности почерка проявляются при всякомъ способѣ письма, пишетъ ли человѣкъ лѣвой рукой, ногой, зажавъ карандашъ въ зубахъ и пр.

Далѣе, при анализѣ процесса письма слѣдуетъ учесть то обстоятельство, что онъ представляетъ волевой актъ; и различіе волевыхъ импульсовъ, необходимыхъ для написанія слова, составляетъ психологическое различіе между письмомъ грамотнаго и малограмотнаго. Вполнѣ грамотный пишетъ слово съ помощью одного импульса; малограмотный посылаетъ для написанія столько волевыхъ импульсовъ, сколько въ словѣ содержится буквъ или даже штриховъ.

Эта часть теоріи письма Меймана даетъ опредѣленное указаніе для методики. Цѣль обученія письму должна заключаться въ томъ, чтобы о д и н ъ волевой импульсъ могъ вызывать автоматическое написаніе слова, правильное съ орѳографической стороны. Такъ, написаніе слова *вѣтеръ* будетъ тогда совершеннымъ въ педагогическомъ смыслѣ, если ученикъ напишетъ его при помощи одного импульса, не посылая особыхъ импульсовъ для изображенія звука *е* въ первомъ (*ѣ*) и второмъ (*е*) случаѣ, т. е., если эти буквы явятся на своихъ мѣстахъ, какъ результатъ автоматическаго процесса.

Не придавая рѣшительнаго значенія движеніямъ руки въ процессѣ письма вообще, Мейманъ отрицаетъ также ихъ исключительную важность и въ усвоеніи правописанія. Въ послѣднемъ случаѣ имѣютъ значеніе не одни движенія, а с о ч е т а н і е э т и х ъ д в и ж е н і й с ъ в и́ д ѣ н і е м ъ с л о в ъ, при чемъ послѣднее является по важности первостепеннымъ моментомъ. Движенія же, выполняемыя при письмѣ, помогаютъ въ томъ смыслѣ, что принуждаютъ пишущаго послѣдовательно, шагъ за шагомъ, при напряженномъ вниманіи, основательно анализировать и прочно запечатлѣвать образы словъ.

Въ справедливости высказанныхъ Мейманомъ взглядовъ о степени значенія зрительныхъ и двигательныхъ представленій въ области графической памяти, легко убѣдиться на простомъ опытѣ. Если мы съ закрытыми глазами начертимъ сложную фигуру или ломаную

линію и, не открывая глазъ, попытаемся начертить ее вторично, слѣдуя однимъ рукодвигательнымъ воспоминаніямъ, то вторая фигура чаще всего не будетъ тождественна первой. Возможна также ошибка, однако, не въ такой степени, какъ въ первомъ случаѣ, если мы воспроизведемъ по однимъ зрительнымъ воспоминаніямъ какую-либо сложную фигуру, начерченную не нами. Но если мы срисуемъ фигуру, смотря на нее, а затѣмъ повторимъ рисунокъ, уже не глядя на оригиналъ, мы можемъ сравнительно точно воспроизвести послѣдній.

Поэтому зрительныя впечатлѣнія, поддержанныя двигательными представленіями, очень важны для закрѣпленія графической памяти.

Критика Мейманомъ опытовъ Лая. Исходя изъ своихъ положеній, Мейманъ возражаетъ Лаю, что списываніе даетъ лучшіе результаты не вслѣдствіе особой важности двигательныхъ представленій, а потому, что списывающій принуждается къ точному зрительному анализу формъ, необходимому для производства самыхъ движеній. Такимъ образомъ, видѣніе словъ получаетъ поддержку отъ движеній, выполняемыхъ при письмѣ, и результатомъ этого является точное запечатлѣніе зрительнаго образа.

Далѣе Мейманъ отмѣчаетъ большое значеніе для правописанія участія въ процессѣ письма органовъ рѣчи, доказанное опытами Лая. Поэтому, говоритъ Мейманъ, можно достигнуть хорошихъ успѣховъ, если, напримѣръ, заставлять дѣтей разсматривать написанныя слова и въ то же время анализировать ихъ при произнесеніи, результатомъ чего будетъ анализирующее списываніе.

Въ виду этого, наилучшимъ Мейманъ признаетъ такой орѳографическій методъ: видѣніе слова, съ анализирующимъ списываніемъ, во вторую очередь поддерживаемое анализирующимъ произношеніемъ.

Отсюда видно, что разница между Лаемъ и Мейманомъ только въ теоретическихъ посылкахъ, а не въ практическихъ выводахъ.

Кромѣ основного возраженія Мейманъ дѣлаетъ также частныя возраженія противъ опытовъ Лая, указывая на неточность послѣднихъ. Такъ, при опытахъ съ видѣніемъ Лай заставлялъ учениковъ читать слова, написанныя на доскѣ, опредѣленнымъ темпомъ, въ тактъ ударамъ палочкой, чтобы число повтореній у всѣхъ лицъ было одно и то же. Но на самомъ дѣлѣ ихъ было больше, чѣмъ думаетъ Лай, и при томъ разное по числу у различныхъ лицъ, потому что ученики, помимо произнесенія словъ въ тактъ палочкѣ, легко могли нѣсколько разъ пробѣжать глазами написанные ряды словъ и въ горизонтальномъ, и въ вертикальномъ положеніи.

Ошибочнымъ было также со стороны Лая пользованіе составленнымъ имъ искусственнымъ матеріаломъ. Со стороны психологической ошибочность опыта состояла въ томъ, что слова, придуманныя Лаемъ,

разнообразились лишь гласными, а согласные оставались тѣ же. Такой подборъ матеріала даетъ преимущество зрѣнію и ставитъ въ невыгодныя условія слуховыя впечатлѣнія. Со стороны педагогической было ошибкою пользованіе безсмысленнымъ матеріаломъ. Въ школѣ не пишутъ безсмысленныхъ словъ, а только, во-первыхъ, слова, съ которыми соединены представленія и, во-вторыхъ, при написаніи которыхъ приходится считаться съ вопросами орѳографіи, такъ какъ начертанія словъ обычно не соотвѣтствуютъ произношенію.

Такъ какъ съ подобными словами Лай не производилъ опытовъ, то его выводы не имѣютъ значенія для теоріи усвоенія орѳографіи осмысленныхъ словъ, отличныхъ въ своемъ написаніи отъ произношенія. Поэтому правы тѣ, которые говорятъ, что опыты Лая, это скорѣе опыты съ памятью, чѣмъ со способностью усвоенія орѳографіи.

Списываніе. Главными способами обученія орѳографіи въ школѣ являются списываніе и диктовка. Разберемъ каждый изъ нихъ съ психологической и педагогической стороны.

Руководящимъ началомъ въ дѣлѣ обученія правописанію должно быть правило, чтобы самый методъ давалъ ученику возможность всегда писать правильно и не развивалъ бы ложныхъ навыковъ. Списываніе вполнѣ удовлетворяетъ этому требованію, и если ученикъ дѣлаетъ ошибки, списывая съ текста, то причина ихъ лежитъ не въ самомъ методѣ, а въ личности ученика. Далѣе, списываніе имѣетъ особенное значеніе для письма не фонетическаго, такъ какъ при несовпаденіи звукового образа слова съ письменнодвигательнымъ, для правильнаго написанія непремѣнно надо видѣть орѳограмму слова; наконецъ, списываніе возбуждаетъ именно зрительный центръ, который или непосредственно воздѣйствуетъ на центръ движеній письма или при посредствѣ центра движеній рѣчи. Въ школѣ списываніе получаетъ поддержку со стороны чтенія, такъ какъ орѳографія усваивается не только въ процессѣ письма, но и посредствомъ чтенія, путемъ закрѣпленія зрительныхъ образовъ словъ. Поэтому списываніе и чтеніе оказываются въ психологическомъ смыслѣ одинаково направленными процессами усвоенія орѳографіи, въ чемъ помогаютъ другъ другу.

Тѣмъ не менѣе, въ методѣ списыванія есть существенный недостатокъ. Заключается онъ въ томъ, что центръ представленій при списываніи вообще не функціонируетъ; онъ можетъ возбуждаться, но можетъ и не возбуждаться, и тогда списываніе принимаетъ безсмысленный характеръ; значеніе словъ совершенно не сознается и потому сочетанія буквъ не прикрѣпляются ни къ какому содержанію.

Опасность со стороны списыванія заключается также въ томъ, что учащіеся, особенно на первыхъ порахъ обученія, пишутъ не цѣликомъ слова, какъ нераздѣльные зрительные и письменнодвигательные образы, а букву за буквой. Но такое писаніе не можетъ содѣй-

ствовать правильнымъ навыкамъ письма, такъ какъ грамотное писаніе заключается въ совокупности движеній, совершаемыхъ при письмѣ слова, и для грамотнаго слово представляетъ одинъ письменнодвигательный образъ.

Поэтому учитель, чтобы сдѣлать списываніе осмысленнымъ, прежде чѣмъ задавать переписку текста, долженъ подвергнуть его объясненію и орѳографическому разбору въ классѣ. Матеріалъ съ орѳографической стороны долженъ быть не безразличнаго содержанія, но представлять опредѣленно подобранную группу орѳограммъ, для чего пособіемъ могутъ служить существующіе сборники систематическихъ диктовокъ (напр., Смирновскаго), а также примѣры изъ грамматики.

Текстъ, задаваемый для переписки, не долженъ быть великъ, такъ какъ всякая однообразная работа уменьшаетъ вниманіе, слѣдствіемъ чего могутъ быть ошибки.

Для того чтобы еще болѣе усилить осмысленную сторону списыванія, оно можетъ представлять не послѣдовательное копированіе текста, а опредѣленную задачу. Такъ, выписываются отдѣльныя слова, относящіяся къ какой-либо опредѣленной логической или грамматической категоріи, слова, относящіяся къ извѣстному орѳографическому явленію, цѣлыя фразы, выдѣляемыя по какому-либо признаку (напр., только самостоятельныя предложенія, предложенія съ именнымъ сказуемымъ и т. п.). Такія работы требуютъ большого напряженія вниманія и соединяются съ размышленіемъ, а потому будутъ болѣе полезны, чѣмъ послѣдовательное списываніе.

Къ методу обученія правописанію посредствомъ списыванія относится также пользованіе учащимися во время самостоятельныхъ работъ въ классѣ орѳографическими словарями, что рекомендуется въ изданныхъ Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія „Матеріалахъ по реформѣ средней школы *)“.

---

*) Такихъ словарей, дешевыхъ по цѣнѣ и удобныхъ для постояннаго ношенія при себѣ учениками, имѣется нѣсколько:

1) Александровъ. Орѳографическій словарикъ. Содержитъ въ себѣ около 15000 сомнительныхъ въ правописаніи словъ, съ указаніемъ удареній въ словахъ и правилъ переноса частей слова изъ одной строки въ другую, Ц. 10 коп. (Доп. къ употребленію въ учен. библ. низшихъ училищъ).

2) Абраменко. Словарикъ, заключающій около 10000 затруднительныхъ для правописанія словъ, правила правописанія, переноса словъ. Ц. 10 коп.

3) Ганъ. Карманный словарь для списыванія по Гроту. Ц. 10 коп. (Допущено въ начальныя училища).

4) Ильинъ. Словарикъ орѳографическій и справочный, заключающій 25000 словъ, съ указаніемъ удареній и раздѣленіемъ каждаго слова на части для правильнаго переноса. Ц. 12 коп.

5) Никитинъ. Маленькій словарь и краткія правила правописанія. Для начальныхъ училищъ. Ц. 5 коп.

Диктовка. Въ „Матеріалахъ по реформѣ средней школы“ въ объяснительной запискѣ къ письменнымъ работамъ въ младшихъ классахъ сказано: „Повѣрочная диктовка совершенно не должна быть примѣняема, какъ средство обученія орѳографіи“. Данное требованіе направлено противъ того способа обученія орѳографіи, который царилъ въ нашей школѣ въ теченіе десятковъ лѣтъ и состоялъ въ диктовкахъ, не сопровождавшихся никакими объясненіями и не останавливавшихъ вниманія учащихся на отдѣльныхъ орѳограммахъ. Объясненіе послѣднихъ шло обычно уже послѣ того, какъ учащіеся дѣлали ошибки, при чемъ каждый разъ такая диктовка оцѣнивалась отмѣткою. Такимъ образомъ, посредствомъ диктовки повѣрялась степень усвоенія ученикомъ орѳографіи, которой онъ не учился, за исключеніемъ тѣхъ ея сторонъ, которыя предусмотрѣны правилами грамматики, не исчерпывающими всего правописанія. Но эта повѣрка вмѣстѣ съ тѣмъ считалась за самое обученіе орѳографіи. Такое ненормальное веденіе обученія правописанію вызвало справедливыя нареканія на диктовку и жалобы на трудность усвоенія самой орѳографіи.

Въ защиту указаннаго вида диктовки, какъ средства обученія орѳографіи, высказывались въ методической литературѣ различные доводы.

Главнымъ изъ нихъ является слѣдующее психологическое соображеніе. Ассоціація центра зрительныхъ образовъ, отъ котораго исходитъ возбужденіе при списываніи, съ центромъ движеній рѣчи образуется въ жизни учащагося ребенка поздно, въ процессѣ чтенія, т. е., въ 5—6 лѣтъ у интеллигентныхъ дѣтей и въ 8—9 лѣтъ у дѣтей неинтеллигентныхъ. Дѣйствующая же при диктовкѣ ассоціація центра слуховыхъ образовъ съ тѣмъ же центромъ движеній рѣчи образуется въ процессѣ рѣчи, т. е., возникаетъ съ первыхъ моментовъ сознательной жизни ребенка, является самой ранней, продолжительной и потому наиболѣе прочной. Поэтому въ основѣ диктовки, построенной на ассоціаціи слуховыхъ образовъ съ рѣчедвигательными, лежитъ болѣе глубокое и сильное психологическое явленіе, чѣмъ въ основѣ списыванія.

Но для правильнаго орѳографическаго письма важны не указанныя ассоціаціи сами по себѣ, а болѣе сложныя ассоціаціи центровъ зрительныхъ, слуховыхъ и рѣчедвигательныхъ образовъ съ

---

6) Огіенко. Орѳографическій словарь, съ ударѳніями, указаніемъ частей рѣчи, рода, раздѣленіемъ словъ для переноса. Ц. 10 коп.

7) Орѳографическій словарь учебный и справочный. Составленъ „Кружкомъ преподавателей“, подъ ред. Сахарова. Ц. 10 коп.

8) Тумимъ. Въ помощь пишущимъ. Справочникъ по русскому правописанію. Ц. 10 коп.

центромъ письменнодвигательныхъ образовъ, такъ какъ наше правописаніе не фонетическое, и мало одного восприиманія словесныхъ образовъ по слуху.

Далѣе, въ пользу диктовки выдвигается то соображеніе, что при ней работа разсудка сильнѣе, чѣмъ въ процессѣ списыванія, и ученикъ, пишущій диктовку, долженъ разсуждать, напрягать вниманіе и понимать смыслъ диктуемаго текста. Но этотъ доводъ противорѣчитъ практикѣ, такъ какъ очень часто ученики понимаютъ и объясняютъ сущность своихъ ошибокъ, тѣмъ не менѣе постоянно ихъ дѣлаютъ. Ясно, что въ процессѣ писанія подъ диктовку могутъ отсутствовать и пониманіе, и вниманіе; иначе ученики никогда не искажали бы словъ.

Приведенный доводъ противорѣчитъ также даннымъ психологіи. Наблюденія надъ процессомъ диктовки въ патологическихъ случаяхъ показываютъ, что центръ представленій при этомъ вообще возбуждается рѣдко.

Съ педагогической точки зрѣнія, повѣрочная диктовка, какъ средство обученія орѳографіи, не имѣетъ значенія, такъ какъ въ письмѣ подъ диктовку учащійся напишетъ вѣрно только то, что онъ знаетъ; а чего онъ не знаетъ, то можетъ быть написано вѣрно только случайно. Если же онъ напишетъ невѣрно, то у него образуются невѣрныя зрительныя и письменно-двигательныя представленія. Тѣ и другія оставляютъ слѣдъ въ памяти и могутъ проявиться, несмотря даже на то, что ученикъ знаетъ, какъ надо писать. Поэтому съ каждою диктовкою, въ которой сдѣланы ошибки, ученикъ пріобрѣтаетъ все новыя невѣрныя зрительныя и особенно письменно-двигательныя представленія.

Диктовка, кромѣ того, создаетъ неблагопріятныя условія для письма преобладаніемъ привычныхъ звуковыхъ и рѣчедвигательныхъ образовъ, не отвѣчающихъ написанію. Господство этихъ представленій при диктовкѣ навязываетъ ученику фонетическое письмо.

Необходимо ограничить также значеніе диктовки, какъ средства испытанія грамотности. Отсутствіе возбужденія центра представленій, бывающее при диктовкѣ, ведетъ, напр., къ смѣшенію дифференцированныхъ написаній, какъ-то: *есть—ѣсть, миръ—міръ,* такъ какъ реальныя значенія словъ могутъ въ этихъ случаяхъ не возникать. Съ другой стороны, отсутствіе формальнаго сознаванія словъ приводитъ къ ошибочнымъ написаніямъ въ такихъ случаяхъ, какъ напр., *на конецъ* и *наконецъ, во началѣ* и *вначалѣ*.

Но такъ какъ повѣрочная диктовка является для школы все же наиболѣе дѣйствительнымъ средствомъ испытанія грамоты, то невозможно совершенно упразднить ее. Однако, обращаться къ ней можно только въ полной увѣренности, что извѣстная группа орѳограммъ, входящихъ въ текстъ, предназначенный для диктовки, уже достаточно усвоена учениками. По исправленіи учителемъ, текстъ диктовки

долженъ подвергаться самому тщательному орѳографическому разбору въ классѣ. Разобранныя предложенія пишутся на доскѣ и списываются въ тетради. Но нельзя предоставлять самимъ ученикамъ переписку съ исправленнаго учителемъ текста диктовки (напр., переписать диктовку дома), такъ какъ въ зрительныхъ ощущеніяхъ ученика могутъ отразиться не исправленія учителя, а невѣрныя написанія его самого, и ошибка закрѣпится прочнѣе.

Обучающее значеніе имѣетъ другой видъ диктовки, которую называютъ различно: предупредительной, объяснительной и сознательной. Ведя ее, учитель объясняетъ орѳограммы, которыхъ ученики могутъ не знать, чѣмъ предупреждаетъ ошибки, а также заставляетъ учащихся припоминать грамматическія правила, соотвѣтствующія написаніямъ тѣхъ или иныхъ словъ, встрѣчающихся въ текстѣ, что принуждаетъ учениковъ къ сознательному отношенію къ своему письму. Для лучшаго контроля учениковъ надъ своимъ письмомъ одинъ изъ нихъ пишетъ при этомъ на доскѣ. Если такая диктовка будетъ сопровождаться еще произнесеніемъ учащимися словъ,—тихимъ, каждымъ ученикомъ въ отдѣльности, или громкимъ, хоровымъ, то диктовка будетъ служить созданію ассоціацій звукового центра съ центромъ рѣчедвигательнымъ и послѣдняго съ письменнодвигательнымъ. Правильно написанная фраза включаетъ сюда также поддержку зрительнаго центра.

Объяснительная диктовка можетъ сопровождаться орѳографическими задачами, какъ-то: подборомъ словъ на опредѣленное правило правописанія, придумываніемъ фразъ на различное написаніе именъ существительныхъ и нарѣчій (на конецъ—наконецъ, въ мѣстѣ—вмѣстѣ, въ началѣ—вначалѣ), подборомъ примѣровъ на дифференцированныя написанія (миръ—міръ, нѣкогда—некогда) и т. п. Такія задачи еще болѣе усиливаютъ сознательное отношеніе учащихся къ правописанію, которое въ концѣ концовъ должно быть выработано въ нихъ.

Вообще, въ дѣлѣ усвоенія учащимися орѳографіи преподаватель не долженъ всецѣло полагаться на дѣйствіе элементарныхъ психическихъ факторовъ: зрѣнія, слуха и мускульной памяти. Эти факторы дѣйствительны лишь въ смыслѣ развитія навыковъ правописанія, но сознательное отношеніе къ внѣшней сторонѣ письма вырабатываетъ отвлеченная дѣятельность разсудка, въ силу которой мы проводимъ аналогіи между фактами правописанія, объединяемъ ихъ на основаніи индукціи, умозаключаемъ отъ извѣстныхъ намъ орѳограммъ къ не встрѣчавшимся случаямъ правописанія. Если бы люди, пишущіе грамотно, усваивали правописаніе только въ силу элементарныхъ психическихъ причинъ, они писали бы вѣрно только тѣ слова, которыя когда-либо списывали или встрѣчали въ книгахъ, но образованный человѣкъ пишетъ правильно сотни словъ, съ которыми ему никогда

не приходилось встрѣчаться при обученіи его самого орѳографіи, такъ какъ онъ логически осмысляетъ орѳографическіе факты.

Переходъ отъ списыванія къ произвольному писанію. Самымъ совершеннымъ способомъ пріобрѣтенія грамотности является правильное произвольное письмо, т. е. такое письмо, когда пишущій исходитъ изъ сознаванія представленій, связанныхъ со словами, которыя онъ пишетъ, но поставленъ въ такія условія, что возможность ошибокъ въ незнакомыхъ орѳограммахъ предупреждена. Поэтому необходимо упражнять учащихся въ письменныхъ работахъ, соединяющихъ въ себѣ начало списыванія съ началомъ произвольнаго письма.

Извѣстный московскій педагогъ В. П. Вахтеровъ предлагаетъ дѣлать такую работу уже въ низшей начальной школѣ, въ видѣ составленія фразъ изъ словъ, расположенныхъ въ безпорядкѣ въ двухъ различныхъ группахъ, напр.:

Учитель. Земледѣлецъ. Кузнецъ. Купецъ.

Торгуетъ. Пашетъ землю. Учитъ дѣтей. Куетъ желѣзо.

Въ высшемъ начальномъ училищѣ слѣдуетъ прибѣгать къ болѣе сложнымъ видамъ произвольно-зрительнаго метода.

Сюда относится такъ называемый комбинаціонный методъ, состоящій въ томъ, что ученикамъ дается нѣсколько словъ, изъ которыхъ они должны составить связный текстъ. Подобранныя слова должны непремѣнно имѣть значеніе для усвоенія орѳографіи и легко укладываться въ доступную ученикамъ ассоціацію представленій.

Далѣе, произвольно-зрительный методъ письма удобно осуществляется въ методѣ элементарнаго переложенія стихотвореній. Учителя придаютъ переложенію, главнымъ образомъ, стилистическое значеніе. Другіе, отрицая послѣднее, совершенно исключаютъ переложеніе изъ школьной практики. Отрицать нѣкоторое стилистическое значеніе переложенія невозможно, но главный его смыслъ заключается въ томъ, что, перелагая, ученикъ оперируетъ съ представленіями и пишетъ такимъ образомъ, осмысляя слова и глядя на написанія ихъ въ книгѣ. Изъ видовъ письменныхъ работъ, относящихся къ переложенію, въ порядкѣ ихъ постепенной сложности, можно указать: 1) измѣненіе лица, отъ котораго ведется разсказъ; 2) измѣненіе діалогической формы въ повѣствовательную, напр., въ басняхъ; 3) составленіе одного описанія природы изъ двухъ однородныхъ по содержанію стихотвореній или нѣсколькихъ.

Въ зависимости отъ сложности содержанія и количества матеріала, послѣдняя задача можетъ быть задаваема не только въ младшихъ классахъ училища, но и въ старшихъ. Процессъ работы заключается въ томъ, что ученикъ подбираетъ изъ данныхъ стихотвореній и статей отдѣльныя черты того или иного времени года, группируетъ ихъ, располагаетъ въ извѣстномъ порядкѣ и, наконецъ, излагаетъ связно,

придерживаясь словъ книги. Такое переложеніе приближается къ компилятивному сочиненію, при чемъ орѳографія все время поддерживается текстомъ книги.

Переходъ отъ диктовки къ произвольному письму. Переходною ступенью отъ диктовки къ сознательному произвольному письму является предложенная В. А. Флеровымъ творческая или свободная диктовка. Въ виду того, что при обычной диктовкѣ „все вниманіе пишущаго сосредоточивается на начертаніи словъ, на правилахъ письма“, вслѣдствіе чего „не остается мѣста для предметнаго мышленія, для живого сознанія тѣхъ представленій, которыя выражены въ диктуемомъ текстѣ“, В. А. Флеровъ, для устраненія этого, прибѣгъ къ такому способу диктанта, при которомъ ученикъ воспроизводитъ текстъ не слово въ слово, а по памяти. Поэтому текстъ диктуется такими отрывками, которые ученикъ не можетъ запомнить дословно, и потому долженъ давать только его варіацію, въ чемъ, предполагается, и скажется предметное мышленіе. Для этого статья цѣликомъ читается одинъ разъ и затѣмъ отрывками, которые тоже прочитываются по одному разу.

Выводы, которые дѣлаетъ В. А. Флеровъ на основаніи матеріала свободной диктовки, слѣдующіе.

Творческая диктовка требуетъ отъ пишущаго сознательнаго письма, пріучая его къ живому воспріятію диктуемаго матеріала и давая возможность проявить собственное творческое начало. Посредствомъ творческой диктовки, представляющей живую работу мысли, лучше усваиваются литературныя формы диктуемаго текста. Такая диктовка повышаетъ интересъ учащихся къ работѣ и, слѣдовательно, вниманіе, что вліяетъ на достоинство самой работы. По утвержденію В. А. Флерова, учащіеся при творческой диктовкѣ дѣлаютъ меньше ошибокъ, чѣмъ при обыкновенной.

Не отрицая полезныхъ сторонъ творческой диктовки, необходимо, однако, указать, что замѣнить объяснительную диктовку она не можетъ, такъ какъ представляетъ пишущимъ свободу выбора словъ, между тѣмъ, какъ при объяснительной диктовкѣ преподаватель сознательно упражняетъ учащихся въ написаніи опредѣленныхъ орѳограммъ.

Вотъ оригиналъ текста и примѣръ свободной диктовки послѣдняго, исполненной въ IV классѣ женскаго Коммерческаго училища.

Текстъ.

Послѣдній день іюля мѣсяца; на тысячу верстъ кругомъ Россія—родной край.

Ровной синевой залито все небо; одно лишь облачко въ немъ—не то плыветъ, не то таетъ. Безвѣтріе, теплынь, воздухъ—молоко парное.

Жаворонки звенятъ; воркуютъ зобастые голуби; молча рѣютъ ласточки; лошади фыркаютъ и жуютъ; собаки не лаютъ и стоятъ, смирно повиливая хвостами.

И дымкомъ-то пахнетъ, и травой, и дегтемъ маленько—и маленько кожей. Конопляники уже вошли въ силу и пускаютъ свой тяжелый, но пріятный запахъ.

Глубокій, но пологій оврагъ. По бокамъ въ нѣсколько рядовъ головастыя, книзу исщепленныя ракиты. По оврагу бѣжитъ ручей; на днѣ его мелкіе камешки словно дрожатъ сквозь свѣтлую рябь. Вдали въ концѣ—край земли и неба,—синеватая черта большой рѣки.

Работа ученицы.

Послѣдній день іюля мѣсяца. На тысячу верстъ кругомъ Россія—родной край.

Полдень. Солнце залило своимъ свѣтомъ все небо. Оно синее—синее; на немъ только одно облачко. Оно какъ будто таетъ и какъ будто плыветъ. Вѣтра нѣтъ. А воздухъ тепелъ, какъ парное молоко.

Всѣ отдыхаютъ: жаворонки поютъ въ синевѣ. Голуби воркуютъ, собаки не лаютъ, а стоятъ, виляя хвостами. Ласточки отдыхаютъ, лошади ѣдятъ и фыркаютъ; никто не работаетъ.

Все пахнетъ: немного пахнетъ дымкомъ, травой, слышно кожей и дегтемъ. Конопля издаетъ свой особый запахъ.

Глубокій, но пологій, поросшій ракитами оврагъ; на днѣ его течетъ серебряная прохладная струйка воды, сквозь воду просвѣчиваютъ камешки. А на горизонтѣ синѣетъ большая широкая рѣка.

Обученіе буквѣ ѣ. Особенно частыя жалобы со стороны учителей и учениковъ раздаются на букву *ѣ*, уже давно подвергающуюся преслѣдованію *). Но мнѣнія о трудности ея усвоенія безусловно преувеличены. Прежде всего, не такъ много, сравнительно съ количествомъ всѣхъ словъ и формъ, которыми приходится пользоваться при письмѣ, случаевъ употребленія буквы *ѣ*. Въ „Русскомъ правописаніи“ Я. К. Грота указано всего 130 корней, гдѣ пишется *ѣ*, и около полутора десятка грамматическихъ случаевъ, требующихъ употребленія этой буквы. Для учениковъ, которымъ въ теченіе четырехъ лѣтъ обученія приходится усвоить гораздо болѣе иностранныхъ, географическихъ,

---

*) Съ національно-славянской точки зрѣнія защищаетъ *ѣ* академикъ И. В. Ягичъ, европейски знаменитый славяновѣдъ. Онъ относитъ *ѣ* къ „святынямъ“ въ языкѣ, „которыя конкурируютъ успѣшно съ кіевскимъ или новгородскимъ Софійскими соборами и московскимъ Кремлемъ“.

Съ эстетической точки зрѣнія возстаетъ противъ гоненія на букву *ѣ* современный поэтъ К. Д. Бальмонтъ: „Безумцы борются съ *ѣ*. Но желаніе обѣднить нашъ алфавитъ—есть напрасное желаніе просыпать изъ полной пригоршни медлящія золотыя блестки песчинокъ“.

физическихъ, геометрическихъ и пр. терминовъ, не можетъ быть непосильнымъ усвоеніе 130 русскихъ корней съ буквою *ѣ*. Не такъ много и ошибокъ въ диктовкахъ приходится на букву *ѣ*: число ихъ колеблется около 4% всѣхъ ошибокъ вообще.

Трудность представляетъ не графическое усвоеніе буквы *ѣ*, а механическое усвоеніе ея памятью для графическихъ цѣлей. Учителя заставляютъ обычно заучивать подъ рядъ всѣ слова на букву *ѣ*, какъ они напечатаны въ учебникахъ грамматики. Такое заучиваніе, лишенное какихъ-либо подкрѣпляющихъ запоминаніе ассоціацій, крайне непрочно и совершенно непедагогично *). Вѣдь при такомъ заучиваніи ученикъ старается запечатлѣть не зрительный образъ слова, въ которомъ пишется *ѣ*, а усвоитъ лишь самую послѣдовательность такихъ словъ въ таблицѣ, чтобы отвѣчать ихъ устно, и потому иногда „зубритъ“ ихъ даже съ закрытыми глазами.

Кромѣ того, нѣкоторые учителя вредятъ дѣлу усвоенія буквы *ѣ*, давая ученикамъ ложное правило: „Если въ словѣ слышится два звука *е*, то одинъ изъ нихъ, на который падаетъ удареніе, пишется черезъ „*ѣ*“. Это правило, опровергаемое Я. К. Гротомъ въ „Русскомъ правописаніи“ (§ 65), касается всего лишь слѣдующихъ словъ: *невѣста, желѣзо, плѣсень, телѣга, лелѣять, сѣверъ, бѣсѣда, невѣжда, недѣля, нѣмецъ, вѣтеръ, вѣеръ*, правописаніе которыхъ гораздо лучше усвоить безъ всякаго правила, чѣмъ, примѣняя послѣднее, дѣлать ошибки въ такихъ словахъ, какъ *свѣдѣніе, предметъ, плетень, вѣнецъ, стремленіе, селеніе* и т. п.

Противники заучиванія словъ на букву *ѣ* впадаютъ въ другую крайность, предлагая не выдѣлять ихъ въ особую группу для усвоенія, а запоминать по мѣрѣ того, какъ слова съ буквою *ѣ* будутъ встрѣчаться въ списываемомъ или читаемомъ текстѣ. Съ этимъ также нельзя согласиться, потому что въ такомъ случаѣ изученіе словъ съ буквою *ѣ* растянется на очень продолжительное время, а можетъ статься, что нѣкоторыя слова даже не встрѣтятся въ теченіе четырехъ лѣтъ ученія.

Изъ средствъ, имѣющихъ цѣлью облегчить усвоеніе словъ съ буквою *ѣ* въ корнѣ, слѣдуетъ отмѣтить стѣнныя таблицы такихъ словъ, которыя непремѣнно должны быть помѣщаемы на разныхъ стѣнахъ класса, чтобы всѣ ученики могли пользоваться ими, **) и связные разсказы, состоящіе изъ словъ

---

*) Объ извѣстномъ стихотвореніи:

Бѣлый, блѣдный, бѣдный бѣсъ
Убѣжалъ голодный въ лѣсъ и т. д.—

серьезно говорить, какъ о методѣ обученія буквѣ *ѣ*, не приходится. Не думается, чтобы кто-либо изъ учителей пользовался этимъ стихотвореніемъ въ цѣляхъ учебныхъ. Какъ курьезомъ, имъ забавлялись сами учащіеся.

**) Лучшія таблицы изд. Сытина, гдѣ *ѣ* выдѣлено красною краской, и Зачиняева, напечатанныя рукописнымъ шрифтомъ.

съ буквою *ъ* въ корнѣ. Таковы пособія Павлова „Новый способъ легкаго запоминанія словъ, въ корнѣ которыхъ пишется *ъ*“, Семеновыхъ „Скорый способъ изученія правописанія словъ съ буквою *ъ* въ корнѣ“. Разсказъ „Поѣздка“ и Н. С. Гинцбурга „Лѣтомъ у дѣдушки“. Разсказъ изъ словъ съ буквою *ъ* въ корнѣ. Пособіе къ изученію корней съ буквою *ъ*, построенное на психологическихъ основаніяхъ“. (Доп. Уч. Ком. въ видѣ пособія).

Послѣднее пособіе лучше всего достигаетъ поставленныхъ цѣлей. Разсказъ написанъ настолько интересно, что непремѣнно привлечетъ вниманіе дѣтей, чему способствуютъ также многочисленныя и хорошо исполненныя картинки. Текстъ разсказа читается учителемъ въ классѣ совмѣстно съ учениками, при чемъ устанавливаются тѣсныя ассоціаціи словесныхъ представленій съ ихъ зрительными образами. Картинки закрѣпляютъ послѣднюю ассоціацію. Хорошій, связный текстъ разсказа всегда даетъ возможность, въ силу указанныхъ ассоціацій, припомнить то мѣсто въ немъ, гдѣ встрѣчается то или другое слово, относительно котораго у ученика является сомнѣніе, есть ли въ немъ *ъ* или нѣтъ. Недоразумѣній здѣсь быть не можетъ, потому что буква *е* встрѣчается только въ окончаніяхъ: *ей*, *его*, *ему*, въ мѣстоименіяхъ *меня*, *ее*, въ отрицаніи *не* и приставкѣ *без*. Вотъ для примѣра отрывокъ изъ разсказа: „Укрѣпивъ лодку баграми и якоремъ, мы закинули удочки. Мѣсто оказалось на рѣдкость богатымъ рыбою,—только поспѣвай вытаскивать. Къ восходу солнца мы успѣли наловить рыбы полную сѣтку, такъ что больше дѣвать было некуда. Подвѣсивъ сѣтку позади лодки и сложивъ удочки, Сергѣй вынулъ изъ мѣшка коровай хлѣба и отрѣзалъ большой ломоть. Поѣвши, Сергѣй запилъ рѣчною водою и сказалъ: „Не бѣда, коли хлѣбъ да вода; а вотъ, худъ обѣдъ, когда хлѣба нѣтъ“. Довольный тѣмъ, что наша поѣздка увѣнчалась успѣхомъ, Сергѣй всю дорогу пѣлъ пѣсни“.

Необходимость грамматики для усвоенія правописанія. Существовавшее убѣжденіе, что грамматика есть единственная основа грамотнаго письма, опровергаемое психологическими доводами, смѣнилось у нѣкоторыхъ учителей противоположнымъ крайнимъ убѣжденіемъ, что въ дѣлѣ обученія орѳографіи грамматика совершенно не нужна. Въ одной педагогической статьѣ, посвященной вопросу обученія орѳографіи, авторъ прямо заявляетъ: „Знаніе грамматики препятствуетъ грамотному письму. 99% всѣхъ ошибокъ происходитъ отъ знанія грамматики, и только 1% отъ незнанія ея“ *). Эти цифры, какъ явно вымышленныя, значенія не имѣютъ; но приходится считаться съ ложнымъ мнѣніемъ о ненужности грамматики. Новое убѣжденіе не менѣе вредно для обученія правописанію, чѣмъ старое мнѣніе объ исключительномъ значеніи грамматическаго знанія для орѳографіи, и можетъ создать при проведеніи его въ школѣ большія затрудненія для учащихся.

Какъ всегда было у насъ съ западными теоріями, русскіе послѣдователи Лая оказались болѣе прямолинейными сторонниками его ди-

*) Педагог. Сборникъ, 1894 г., май.

дактики, чѣмъ самъ ея создатель. Между тѣмъ, Лай опредѣленно говоритъ въ „Экспериментальной дидактикѣ“: „Усвоеніе правилъ правописанія и грамматики имѣетъ цѣлью примѣнить процессъ обобщенія, группировки къ явленіямъ языка, чтобы изощрить вниманіе и пробудить критическое чутье къ орѳографическимъ формамъ; но для достиженія бѣглости правописанія правила не имѣютъ никакого значенія“.

Навыкъ письма долженъ быть основанъ на зрительной и рукодвигательной памяти; но сознательное отношеніе къ письму основывается исключительно на знаніи грамматики. Если учитель русскаго языка будетъ развивать только одинъ навыкъ письма, не сообщая ученикамъ грамматическаго пониманія правописанія, это будетъ такъ же неправильно, какъ если бы учитель ариѳметики научилъ учениковъ механическому умноженію и дѣленію дробей, вычисленію процентовъ и проч., не объяснивъ, почему надо совершать тѣ или другія дѣйствія.

„Критическое чутье къ орѳографическимъ формамъ“, о которомъ говоритъ Лай, особенно важно для русскаго этимологическаго правописанія, съ его разнообразіемъ флексивныхъ формъ, и можетъ быть достигнуто только путемъ грамматическаго сознаванія орѳографіи. Зрительная и письменнодвигательная память совершенно безсильна для усвоенія правильнаго написанія многихъ словъ, похожихъ другъ на друга по своему звуковому составу, но различныхъ въ этимологическомъ отношеніи и потому имѣющихъ различное написаніе. Напримѣръ, одно зрительное и письменнодвигательное усвоеніе формъ, безъ сознаванія этимологическаго состава, не можетъ дать твердости и увѣренности въ правильномъ написаніи такихъ словъ, какъ искусство и искусный, виденъ и видѣнный, вареный и сваренный, на конецъ и наконецъ, не смотря и несмотря и проч.

Къ такимъ фактамъ русскаго правописанія, которые требуютъ знанія грамматики, относятся:

1) Различеніе вин. и предл. падежей средняго рода съ предлогомъ *въ*: *въ поле—въ полѣ*.

2) Различеніе окончаній *екъ* и *икъ*.

3) Употребленіе *е* и *ь* послѣ шипящихъ въ именит. падежѣ муж. и жен. родовъ.

4) Употребленіе отглагольныхъ суффиксовъ: *ѣніе* и *еніе*.

5) Употребленіе окончаній именъ прилагательныхъ: *ые*, *ыя*, *ыя*, *ie*, *ія*, *ія*.

6) Различеніе окончаній именъ прилагательныхъ въ твор. и предл. падежахъ послѣ шипящихъ: *имъ* и *емъ*.

7) Различеніе формъ: *ея* и *ее*.

8) Различеніе сходныхъ въ звуковомъ отношеніи формъ неопр. и изъявит. наклоненій, какъ *мчаться—мчатся*, *сговориться—сговорится*.

9) Слитное и раздѣльное написаніе нарѣчія *не* съ другими частями рѣчи.

10) Правильный переносъ словъ.

Кромѣ того, знаніе грамматики имѣетъ исключительное значеніе для усвоенія пунктуаціи.

Стилистическія работы.

Цѣли школьнаго обученія письменному изложенію. Оканчивающіе высшее начальное училище должны писать правильно не только съ орѳографической стороны, но также умѣть письменно излагать свои мысли, во-первыхъ, пользуясь словами и оборотами общепринятаго литературнаго языка; во-вторыхъ, понятно для другихъ, т. е., чтобы слова вполнѣ выражали сущность данной мысли, и расположеніе ихъ не затемняло смысла; въ-третьихъ, соблюдая внѣшнюю стилистическую связь между отдѣльными фразами и частями изложенія; въ-четвертыхъ, соблюдая необходимый для даннаго изложенія порядокъ мыслей и логическія отношенія между ними; въ-пятыхъ, выбирая только тѣ представленія, которыя непосредственно отвѣчаютъ цѣли работы, не включая въ сочиненіе ненужнаго матеріала; и, наконецъ, стремясь къ возможной стилистической краткости изложенія, „чтобы словамъ было тѣсно, мыслямъ просторно“ (Некрасовъ).

Намѣченныя цѣли достигаются, прежде всего, общимъ воздѣйствіемъ школьнаго ученія на развитіе учениковъ, отъ котораго непосредственно зависитъ самый стиль письменной рѣчи: „Варварскій слогъ, говоритъ по этому поводу Л. Поливановъ, всегда бываетъ слѣдствіемъ варварства, въ которомъ коснѣютъ учащіеся“ (Хрестоматія, 3-я часть). Затѣмъ, важна послѣдовательная практика въ письменномъ изложеніи мыслей. Поэтъ и критикъ Пушкинской эпохи кн. П. А. Вяземскій писалъ: „Перо взыскательно: оно требуетъ прилежнаго ухода за собою; безъ этого оно непослушно и артачливо“. Если такъ говорилъ о себѣ крупный писатель, то тѣмъ болѣе требуется „уходъ“ за перомъ въ школѣ, т. е. постоянное упражненіе въ сочинительствѣ. Наконецъ, опредѣленныя указанія простѣйшихъ пріемовъ изложенія дисциплинируютъ письменный языкъ учащихся.

Существуетъ, однако, мнѣніе, что учить дѣтей заранѣе установленнымъ пріемамъ письменной рѣчи ненужно, такъ какъ это суживаетъ ихъ личное творчество, тогда какъ дѣти, предоставленныя самимъ себѣ, излагаютъ свободно, гладко и даже художественно*). Для

*) При этомъ защитники даннаго мнѣнія ссылаются на статью гр. Л. Н. Толстого: „Кому у кого учиться писать: крестьянскимъ ребятамъ у насъ или намъ у крестьянскихъ ребятъ?“—являющуюся плодомъ его увлеченій народною школою. Но ссылка на крестьянскихъ дѣтей, особенно 70—80 гг., когда еще жива была въ деревнѣ народная образная рѣчь, неубѣдительна, особенно въ отношеніи городскихъ дѣтей, съ ихъ скуднымъ, тусклымъ и даже уличнымъ языкомъ.

доказательства приводятся нѣкоторыя дѣтскія сочиненія (напр., Алферовымъ, Трояновскимъ), съ содержаніемъ изъ личной жизни писавшихъ ихъ дѣтей. Но передача пережитыхъ впечатлѣній и вообще повѣствованіе изъ личной жизни представляютъ самый легкій видъ школьнаго сочиненія, для котораго пишущему не приходится подыскивать матеріалъ, а порядокъ изложенія подсказывается самою послѣдовательностью фактовъ. Кромѣ того, наблюденія экспериментальной педагогики показываютъ, что представленія, имѣющія эмоціональную окраску, воспроизводятся дѣтьми скорѣе и легче всего, а такія именно представленія и составляютъ содержаніе ученическихъ повѣствованій изъ личной жизни. Слѣдовательно, не только со стороны формы, но и со стороны психологіи дѣтей повѣствованія изъ ихъ собственной жизни являются работами наиболѣе легкими, а потому и наиболѣе успѣшно выполняемыми учениками.

Но кругъ видовъ письменнаго изложенія мыслей не ограничивается одними автобіографическими повѣствованіями; и ученикамъ придется въ жизни пользоваться письменнымъ словомъ въ случаяхъ, не имѣющихъ никакого отношенія къ пережитому ими прошлому. Предусмотрѣть всѣхъ такихъ случаевъ школа не можетъ, да и не должна этого дѣлать, по существу своихъ общихъ педагогическихъ задачъ, которыя по отношенію къ настоящему вопросу заключаются въ томъ, чтобы сдѣлать письмо вообще доступнымъ для ученика орудіемъ мысли*). Для этого необходимо знаніе элементарной техники письменнаго выраженія мыслей и разнообразная по содержанію практика. Это особенно важно въ такой школѣ, какъ высшее начальное училище, гдѣ дѣти, помимо классныхъ часовъ, не слышатъ связной рѣчи, не воспитаны на литературномъ языкѣ ни родителями, ни книгами.

При обученіи письму, кромѣ содержанія, должно быть обращено также не меньшее вниманіе на внѣшность письменныхъ работъ. Общимъ правиломъ для учениковъ должно быть стремленіе подражать во внѣшности сочиненій печатнымъ книгамъ („Пишите такъ же опрят-

---

*) „Опредѣленіе задачъ обученія сочиненію, говорится по данному вопросу въ одной педагогической статьѣ, въ зависимости отъ утилитарно-практическихъ цѣлей —мы считаемъ непріемлемымъ по слѣдующимъ основаніямъ. Если эти утилитарно-практическія цѣли будутъ сводиться къ такимъ, какъ, напр., писаніе дѣловыхъ бумагъ административнаго или коммерческаго характера, то онѣ, во-первыхъ, не соотвѣтствуютъ задачамъ общеобразовательной школы, во-вторыхъ, не могутъ быть въ должной полнотѣ заранѣе учтены въ школѣ, и, наконецъ, въ-третьихъ, при серьезномъ анализѣ, легко могутъ быть сведены на болѣе высшія и общія задачи, осуществленіе которыхъ гарантируетъ значительный успѣхъ и достиженіе утилитарно-практическихъ цѣлей". „Основные вопросы методики школьныхъ сочиненій" Е. и А. Красновскихъ („Вѣстникъ образованія и восп.", издаваемый Казанскимъ Учебн. Округомъ, 1915, ноябрь—декабрь).

но и ясно, какъ печатаются книги"). Такъ, ученики должны писать заглавія работъ, отступя отъ начала страницы приблизительно на три пальца, какъ печатаются заглавія въ книгахъ. Заглавій сочиненій въ кавычки не должно ставить, что обыкновенно дѣлаютъ ученики. Начинать изложеніе слѣдуетъ, пропустивъ послѣ заглавія двѣ-три линейки, непремѣнно съ красной строки. Каждую отдѣльную часть работы: вступленіе, изложеніе, заключеніе также обязательно начинать съ красныхъ строкъ, соблюденіе которыхъ необходимо и въ томъ случаѣ, если самое изложеніе содержитъ въ себѣ болѣе или менѣе самостоятельныя части. При выполненіи этихъ требованій выигрываетъ отчетливость и аккуратность работъ.

Стороны психологіи и мышленія дѣтей школьнаго возраста, обусловливающія самостоятельное изложеніе. При обученіи самостоятельному изложенію мыслей, учителю необходимо принимать во вниманіе тѣ стороны психологіи и мышленія учащихся, приблизительно до 15-лѣтняго возраста, которыя вліяютъ на характеръ ихъ изложенія. Это имѣетъ значеніе, во-первыхъ, для правильнаго выбора и постановки темъ, во-вторыхъ, для сужденія объ ихъ исполненіи.

Въ пониманіе самостоятельнаго изложенія входятъ, прежде всего, представленія, которыми оперируетъ ученикъ; затѣмъ, дѣятельность фантазіи, необходимой для всякой творческой работы, процессъ мышленія и, наконецъ, самая форма, проявляющаяся въ рѣчи ученика. Знаніе характера этихъ сторонъ духовной дѣятельности ученика, если не укажетъ учителю строго опредѣленныхъ путей въ дѣлѣ обученія самостоятельному изложенію мыслей, то во всякомъ случаѣ остережетъ отъ ошибокъ и приблизитъ къ правильному пониманію педагогической задачи, связанной съ вопросами методики самостоятельныхъ письменныхъ работъ.

Обратимся къ свойствамъ представленій ученика.

Въ психологіи различаются словесныя и предметныя представленія. Словесныя представленія служатъ обозначеніями, знаками, символами, посредствомъ которыхъ мы мыслимъ. Со словесными представленіями можетъ не соединяться никакого воспоминанія объ опредѣленномъ объектѣ, фактѣ; они могутъ быть восприняты, какъ готовые слуходвигательные образы, и не имѣть никакой индивидуальной окраски. Словесными представленіями для большинства людей являются всѣ абстрактные термины: истина, отвлеченіе, бытіе, вѣчность и пр. Въ словарѣ учениковъ словесныхъ представленій много: сюда относятся всѣ слова непонятныя, неотчетливо мыслимыя въ своемъ содержаніи, и такія, которыя не вызываютъ болѣе или менѣе ясныхъ образовъ.

Предметныя представленія являются результатомъ индивидуальныхъ зрительныхъ, слуховыхъ, мускульныхъ, обонятельныхъ и пр. воспріятій. Они свойственны дѣтскому возрасту вообще, и толь-

ко посредствомъ нихъ постигаются дѣтьми словесныя представленія. Такъ, напр., ученики, для которыхъ словесное представленіе—милосердіе—заключаетъ въ себѣ предметное—милосердный самарянинъ—лучше объясняютъ значеніе этого слова, чѣмъ тѣ дѣти, для которыхъ оно преимущественно слуходвигательный и печатный образъ.

Разъ представленія ученика главнымъ образомъ предметны, то естественно, что міръ его представленій вмѣстѣ съ тѣмъ носитъ индивидуальный характеръ. Отсюда вытекаетъ свойство дѣтской психологіи придавать словамъ вообще индивидуально-конкретное содержаніе. Такъ, напр., слово *деревня* вызоветъ въ ученикѣ индивидуальное пережитое имъ представленіе: онъ воспроизведетъ въ памяти образъ знакомой деревни. Этимъ отличаются представленія дѣтей отъ представленій взрослаго человѣка, у котораго участіе индивидуальныхъ переживаній въ процессѣ воспроизведенія представленій встрѣчается рѣже. Онъ понимаетъ услышанное слово въ общемъ и болѣе отвлеченномъ смыслѣ и потому можетъ говорить о деревнѣ, не соединяя съ этимъ словомъ никакого индивидуальнаго образа.

Далѣе, при веденіи сочиненій слѣдуетъ имѣть въ виду также свойства дѣтской фантазіи, такъ какъ всякое сочиненіе, какъ бы оно ни было элементарно, непремѣнно есть продуктъ игры фантазіи, потому что при самостоятельномъ изложеніи мыслей ученику приходится изъ массы представленій выбирать опредѣленныя представленія, отвѣчающія цѣли сочиненія, и комбинировать ихъ въ извѣстномъ порядкѣ. Различается два вида фантазіи. Во-первыхъ, фантазія бываетъ пассивная, при дѣйствіи которой представленія не имѣютъ внутренней связи между собою. Пассивный характеръ принимаетъ фантазія въ томъ случаѣ, если ассоціація представленій является совершенно случайною, если она не ведетъ ни къ какой опредѣленной цѣли, и представленія принимаютъ блуждающій характеръ, Такой пассивной фантазіи предается Маниловъ по отъѣздѣ Чичикова*).

Во-вторыхъ, фантазія бываетъ активная, при дѣйствіи которой представленія связаны единствомъ опредѣленной цѣли.

---

*) Вошелъ онъ (Маниловъ) въ комнату, сѣлъ на стулъ и предался размышленію, душевно радуясь, что доставилъ гостю своему небольшое удовольствіе. Потомъ мысли его перенеслись незамѣтно къ другимъ предметамъ и наконецъ занеслись, Богъ знаетъ, куда. Онъ думалъ о благополучіи дружеской жизни, о томъ, какъ бы хорошо было жить съ другомъ на берегу какой-нибудь рѣки, потомъ черезъ эту рѣку началъ строиться у него мостъ, потомъ огромнѣйшій домъ съ такимъ высокимъ бельведеромъ, что можно оттуда видѣть даже Москву, и тамъ пить вечеромъ чай на открытомъ воздухѣ и разсуждать о какихъ-нибудь пріятныхъ предметахъ; потомъ, что они вмѣстѣ съ Чичиковымъ пріѣхали въ какое-то общество, въ хорошихъ каретахъ, гдѣ обвораживаютъ всѣхъ пріятностью обращенія, и что будто бы государь, узнавши о такой ихъ дружбѣ, пожаловалъ ихъ генералами, и далѣе, наконецъ, Богъ знаетъ, что такое, чего уже онъ и самъ никакъ не могъ разобрать.

Дѣтская фантазія отличается преобладаніемъ пассивнаго начала, т. е., представленія ассоціируются другъ съ другомъ при отсутствіи яснаго сознаванія опредѣленной цѣли ихъ соединенія. Кромѣ того, фантазія у дѣтей болѣе наглядна, что является прямымъ слѣдствіемъ преобладанія въ ихъ сознаніи предметныхъ представленій. А такъ какъ послѣднія, къ тому же, носятъ у дѣтей индивидуальный характеръ, то фантазія ихъ вообще субъективна. Наконецъ, она некритична и мечтательна *).

Въ отношеніи дѣтскаго мышленія также надо отмѣтить нѣкоторыя особенности послѣдняго.

Подъ мышленіемъ разумѣется такая умственная дѣятельность, цѣль которой заключается въ выясненіи логическихъ отношеній между представленіями и понятіями, результатомъ чего является сужденіе; установленіе же логическихъ отношеній между сужденіями создаетъ умозаключеніе. Въ процессѣ мышленія въ сознаніи преобладаютъ словесныя представленія. Поэтому настоящая дѣятельность мышленія не свойственна дѣтскому уму, располагающему преимущественно предметными представленіями. Наблюденія надъ мышленіемъ дѣтей выяснили также, что истинное логическое умозаключеніе недоступно имъ, и, даже выводя ариѳметическое правило, ученикъ младшаго возраста пользуется простою ассоціаціею словесныхъ представленій, а не умозаключеніемъ.

Методическіе выводы изъ свойствъ представленій, фантазіи и мышленія дѣтей. Свойства дѣтскихъ представленій, фантазіи

---

*) Типическое въ этомъ отношеніи дѣтское сочиненіе помѣщено въ книжкѣ Всеволода Флерова: „Наглядные уроки письма“ (книжка 3-я, изд. 1913 г.). Сочиненіе написано къ картинкѣ, подъ названіемъ: „Доброе утро“, на которой изображены щенокъ и цыпленокъ.

„У одного пастуха была собачка Широкая Мордочка и цыпленокъ Купидончикъ. Жилось Широкой Мордочкѣ и Купидончику недурно,—пастухъ ихъ любилъ. Но вотъ случилась бѣда: заболѣлъ хозяинъ, стали наши друзья часто голодать и мокнуть на дождѣ. Настало утро, стоитъ Купидончикъ, нахмурившись; идетъ къ нему Широкая Мордочка: „Доброе утро, милый другъ! Какъ живется?“—„Ѣсть хочется, и животъ стянуло отъ голода“, сказалъ Купидончикъ. И они стали мечтать: „Вотъ, когда бы мы жили у богатаго хозяина, мы бы не голодали“.—„Мечты наши, мечты, а ѣсть хочется“, сказалъ Купидончикъ. И они отправились искать пищу“.

Даже сочиняя разсказъ по нѣсколькимъ картинкамъ, ограничивающимъ возможность пассивнаго теченія представленій, ученикъ часто создаетъ невѣроятные эпизоды, не задумываясь надъ несоотвѣтствіемъ ихъ дѣйствительности. Такъ, разсказъ по картинкамъ „Медвѣженокъ“ (М. Островская „Сочиненія по картинкамъ“, вып. II) одинъ ученикъ II кл. гимназіи закончилъ тѣмъ, что медвѣженка пріучили къ запряжкѣ въ телѣгу, и онъ служилъ хозяину вмѣсто лошади. Другой ученикъ въ разсказѣ по картинкамъ „Метель въ деревнѣ“ (тамъ же, вып. III), доведя мальчиковъ до школы, заставилъ ихъ пробраться въ нее черезъ дымовую трубу, потому что домъ совершенно былъ занесенъ снѣгомъ.

и мышленія даютъ учителю нѣкоторыя общія указанія при обученіи самостоятельному изложенію мысли.

Во-первыхъ, съ осторожностью надо относиться къ задаванію отвлеченныхъ темъ и допускать ихъ только въ IV классѣ. Отсутствіе въ сознаніи учащихся предметныхъ представленій, необходимыхъ для обоснованія темы, приводитъ къ безполезной игрѣ словами, которую Ушинскій называетъ „болтовнею, не имѣющей дѣйствительнаго содержанія“. Недостатокъ предметныхъ представленій у учениковъ, при рѣшеніи ими неудачно поставленныхъ обобщающихъ темъ, вызываетъ въ пишущихъ неясность мысли, скорость и преувеличенность сужденія, съ которыми тѣмъ труднѣе бороться, чѣмъ менѣе предметности въ представленіяхъ учащихся.

Во-вторыхъ, такъ какъ представленія учащихся носятъ преимущественно индивидуальный характеръ, слѣдуетъ избѣгать постановки темъ о такихъ предметахъ, съ которыми у дѣтей не связано никакихъ личныхъ переживаній, потому что и въ этомъ случаѣ возникаетъ опасность господства однихъ безплодныхъ словесныхъ представленій. Такъ, даже тема о пользѣ желѣзныхъ дорогъ будетъ чужда для учениковъ какого-нибудь уѣзднаго городка, около котораго и близко нѣтъ желѣзной дороги.

Въ-третьихъ, задавая ученикамъ написать разсужденіе, необходимо руководиться степенью развитія отдѣльныхъ учениковъ и предоставлять слабымъ и неразвитымъ писать на болѣе близкія и конкретныя для нихъ темы, такъ какъ отсталыя въ умственномъ отношеніи дѣти даже безъ внѣшняго толчка, какимъ является отвлеченная тема, имѣютъ отрицательную наклонность къ исключительному воспроизведенію безпочвенныхъ словесныхъ представленій.

Въ четвертыхъ, въ виду свойства пассивности дѣтской фантазіи, слѣдуетъ стремиться къ дисциплинированію послѣдней, чтобы возникающія въ сознаніи ученика представленія составляли естественную ассоціативную цѣпь и вели къ опредѣленной цѣли. Менѣе всего этому можетъ способствовать защищаемая нѣкоторыми учителями полная свобода ученическаго писанія. Предоставленный самому себѣ, лишенный руководящихъ указаній, ученикъ можетъ безцѣльно блуждать въ области случайно цѣпляющихся другъ за друга представленій, и письменное изложеніе такого рода будетъ имѣть для воспитанія фантазіи только отрицательное значеніе.

Наконецъ, характеръ мышленія дѣтей младшаго школьнаго возраста долженъ предостеречь учителя отъ постановки темъ, предполагающихъ логическіе выводы и доказательства въ области отвлеченныхъ понятій. Поэтому на полную неудачу, въ смыслѣ желательнаго исполненія сочиненія, обрекаетъ учениковъ самъ преподаватель, когда даетъ учащимся такія темы: „Счастье въ насъ, а не вокругъ насъ“

„Истинная мудрость отличается скромностью“, „Образованный человѣкъ должникъ народа“ и пр.

Рѣчь учащихся. Характеръ рѣчи учениковъ зависитъ отъ свойствъ дѣтскихъ представленій и мышленія, отъ личнаго развитія и отъ вліянія окружающей среды.

Въ зависимости отъ свойствъ представленій, письменная рѣчь учениковъ имѣетъ преимущественно конкретный характеръ; общія слова и выраженія подыскиваются ими съ трудомъ и часто употребляются неудачно и неумѣстно. Точно такъ же у пишущихъ не хватаетъ обычно словъ для болѣе или менѣе полнаго выраженія своихъ душевныхъ состояній въ повѣствованіяхъ изъ личной жизни, и они ограничиваются короткими указаніями, въ родѣ того, что „было интересно“, „было весело“ и т. п.

Отсутствіе въ умственныхъ процессахъ учениковъ настоящаго мышленія отражается на ихъ письменной рѣчи въ недостаткахъ логической связи между отдѣльными предложеніями и неумѣніи пользоваться тѣми союзами и нарѣчіями, которые подчеркиваютъ такую связь, слѣдствіемъ чего бываетъ внутренняя и внѣшняя безсвязность самостоятельнаго изложенія мыслей.

Эти общія свойства рѣчи учениковъ проявляются въ большей или меньшей степени, въ зависимости отъ личнаго развитія каждаго. Если у способныхъ и развитыхъ учениковъ недостатки, обусловливаемые возрастомъ, встрѣчаются не такъ часто, то у малоспособныхъ и неразвитыхъ рѣчь принимаетъ иногда совершенно безсмысленный характеръ. Частныя мѣры борьбы съ этими недостатками, въ видѣ исправленія несовершенствъ языка и указанія правильныхъ выраженій и построенія рѣчи, безусловно необходимы, такъ какъ, если ученики не будутъ воспринимать правильныхъ формъ языка, они не научатся ихъ употребленію. Но однѣми частными мѣрами улучшить рѣчь учащагося не всегда возможно. Иногда умственное развитіе ученика бываетъ настолько низко, а чутье правильнаго употребленія языка такъ несовершенно, что онъ даже не сознаетъ сущности своихъ ошибокъ и необходимости выражаться иначе, чѣмъ написана его работа. Въ такомъ случаѣ ожидать совершенствованія рѣчи ученика можно только отъ подъема его общаго развитія.

Сильно сказывается на письменной рѣчи учениковъ также вліяніе среды, окружающей ихъ за стѣнами школы. Сюда относятся діалектическія особенности въ языкѣ учащихся, грубость выраженій и малый запасъ словъ, вслѣдствіе ограниченности кругозора и интересовъ родныхъ и близкихъ ученика. Однако, вліяніе среды на языкъ учащихся не представляется особенно устойчивымъ и, при условіи воспріимчивости ученика къ школьному воздѣйствію, болѣе или менѣе исчезаетъ къ окончанію училища.

Изъ отдѣльныхъ недостатковъ письменной ученической рѣчи надо отмѣтить скудость словъ и выраженій, постоянно приводящую къ повторенію однихъ и тѣхъ же словъ и оборотовъ рѣчи. Въ такихъ случаяхъ полезно, подчеркнувъ повторяющіяся слова и выраженія, дать ученику исправить стиль, въ смыслѣ сообщенія ему большаго разнообразія.

Къ наиболѣе частымъ недостаткамъ ученической письменной рѣчи принадлежатъ также неправильныя синтаксическія построенія. На это вліяетъ главнымъ образомъ то, что синтаксическая связность и стройность рѣчи вообще непривычна для дѣтей младшаго (а часто и старшаго) школьнаго возраста. Сравнительно малое число дѣтей прибѣгаетъ въ своей повседневной жизни къ связному и послѣдовательному устному изложенію, большинство же ограничивается короткими фразами, какъ въ сношеніяхъ другъ съ другомъ, такъ и въ разговорахъ со старшими. Затѣмъ, на неправильность построенія письменной рѣчи оказываетъ вліяніе недостаточное сознаваніе учащимися синтаксическаго строя своего языка и непривычка контролировать его при помощи грамматическихъ знаній. Поэтому, напр., у нихъ часты ошибки въ сокращеніи придаточныхъ временныхъ предложеній, при различныхъ подлежащихъ въ придаточномъ и главномъ предложеніяхъ. Отчетливость и твердость грамматическихъ знаній ученика могутъ имѣть въ такихъ случаяхъ предупреждающее значеніе.

Типы письменныхъ стилистическихъ работъ. Въ учебникахъ теоріи словесности принято дѣленіе прозаическихъ сочиненій на повѣствованія, описанія, характеристики и разсужденія. То же дѣленіе примѣняется при обученіи письменному изложенію мыслей. Но нѣкоторые возражаютъ противъ такого дѣленія самостоятельныхъ письменныхъ работъ: „Въ чистомъ видѣ, говоритъ Алферовъ, описаніе, повѣствованіе и разсужденіе не существуютъ; они составляютъ отдѣльныя стороны сочиненій, которыя всегда бываютъ отчасти описанія, отчасти повѣствованія, отчасти разсужденія“. Съ той же точки зрѣнія отрицается характеристика: „Мы не видимъ основанія,—продолжаетъ тотъ же авторъ,—выдѣлять этотъ видъ въ какой-то особый видъ сочиненія. Вѣдь, въ сущности, каждое сочиненіе постольку хорошо, поскольку оно является характеристикою того предмета, о которомъ идетъ рѣчь“. Нельзя, конечно, согласиться съ мнѣніемъ, что описаній, повѣствованій и пр. не существуетъ въ чистомъ видѣ; къ тому же всѣ эти виды сочиненій легко выдѣляются изъ сложныхъ произведеній, какъ самостоятельныя цѣлыя части. Но и помимо дѣйствительнаго существованія описаній, повѣствованій и проч., такое дѣленіе необходимо при обученіи письменному изложенію мыслей въ педагогическихъ цѣляхъ. Безъ строго опредѣленныхъ указаній пріемовъ письменнаго изложенія нельзя научить техникѣ послѣдняго, такъ какъ не можетъ быть дано руководящихъ правилъ на неопредѣленные случаи. Сред-

ства обученія всегда должны быть ясны, опредѣленны и заключать въ себѣ силу, дисциплинирующую мысль и вниманіе учащихся. Неопредѣленные, расплывчатые методы обученія письменному изложенію будутъ итти рядомъ съ пассивнымъ характеромъ дѣтскихъ ассоціацій и не принесутъ никакой пользы; напротивъ, будутъ вредны въ педагогическомъ отношеніи.

Поэтому преподаватель долженъ учить отдѣльно составленію повѣствовательныхъ изложеній, описаній, характеристики и разсужденій, что будетъ способствовать фиксаціи вниманія на опредѣленномъ рядѣ явленій, дисциплинѣ ума и выработкѣ стиля, въ каждомъ данномъ случаѣ соотвѣтствующаго виду сочиненія. Средствомъ для этого является указаніе образцовъ отдѣльныхъ видовъ сочиненій, хотя бы и „искусственно отсѣченныхъ“, какъ говоритъ тотъ же авторъ, отъ полныхъ произведеній. Но въ этой искусственности нѣтъ ничего ложнаго, потому что всякій методъ обученія есть искусственно построенное средство для упражненія тѣхъ или иныхъ духовныхъ силъ учащихся.

Сохраняя при обученіи дѣленіе сочиненій по типамъ, не слѣдуетъ, однако, настаивать на томъ, чтобы работы учениковъ не выходили за границы того или другого вида сочиненія; наоборотъ, надо стремиться къ тому, чтобы сочиненія ихъ не были однообразными, и одинъ видъ сочиненія оживлялся бы другимъ. Впрочемъ, смѣшеніе въ ученическихъ работахъ отдѣльныхъ видовъ сочиненій можетъ произойти помимо указаній учителя, вслѣдствіе принадлежности ученика къ одному изъ типовъ фантазіи, существованіе которыхъ установлено наблюденіями надъ ученическими изложеніями.

Типы фантазіи. Французскій психологъ Бинэ произвелъ слѣдующій опытъ. Поставивъ передъ классомъ картину-иллюстрацію къ баснѣ Лафонтена: „Кладъ въ виноградникѣ“, помѣщаемой и въ русскихъ книгахъ для чтенія, онъ предложилъ учащимся писать по поводу картины все, что кому хочется. Полученныя такимъ образомъ работы дали Бинэ возможность раздѣлить всѣхъ учениковъ на четыре основныхъ типа по характеру ихъ изложенія, именно: 1) описательный, съ преобладаніемъ описательнаго элемента въ изложеніи; 2) разсудительный или наблюдательный со склонностью къ обобщеніямъ и выводамъ; 3) эмоціональный, съ преобладаніемъ личнаго элемента въ изложеніи, и 4) формальный типъ, представители котораго не высказали интереса къ работѣ и ограничились изложеніемъ голаго содержанія басни. Это дѣленіе учащихся на четыре типа было подтверждено опытами другого французскаго психолога Леклера.

Въ русскихъ школахъ наблюденія надъ типами фантазіи были произведены кіевскимъ педагогомъ Т. Г. Лубенцемъ. Въ сельской школѣ (въ Кіев. губ.) имъ была дана тема: „Моя хата“, при чемъ ученикамъ было

предложено нарисовать свою хату. Вотъ характерные образцы этой работы по типамъ.

Типъ описательный.

I группа. Собака, дворъ. Тынъ. Дѣревя, сараѣ.

III группа. Это моя хата. Когда я прихожу изъ школы, то вижу свою хату: она стоитъ въ подолжъ; у меня стоитъ тынъ или заборъ около хаты, а возлѣ хаты растетъ дерево.

Типъ разсудительный.

I группа. У меня есть сестра и братъ. У брата жѣнка есть, и есть дѣвочка и мальчикъ.

III группа. Моя хата строилась въ 1905 году; ее строилъ мой дѣдъ. Когда они ее строили, то мнѣ было тогда девять лѣтъ. Они ее строили лѣтомъ; ей уже теперь четыре года. У мои хати есть хатына и комора. У хатыни есть пѣчь, и мы тамъ у ней топимъ. Около моей хаты есть и вербы, и все.

Типъ эмоціональный.

I группа. Я въ своій хати.

III группа. Когда я иду домой, то я еще далеко, а мнѣ видно мой домъ и заборъ, и сарай, и деревья. И какъ я войду въ домъ, и увижу мать и отца, и сестру или брата.

Типъ формальный.

I группа. Хата Тимошенка Авраама.

III группа. Моя хата сдѣлана 1906-го года 26-го сентября.

Т. Г. Лубенецъ даетъ слѣдующее объясненіе приведеннымъ примѣрамъ: „Въ описательномъ типѣ какъ ученикъ I-й группы, такъ и ученикъ III-й группы ограничиваются чисто внѣшнимъ описаніемъ хаты и того, что находится вокругъ нея. Дѣти, принадлежащія къ эмоціональному типу, представивши себѣ мысленно свою хату, немедленно перенеслись въ нее, не будучи въ состояніи представить хату безъ своего присутствія. Дѣти разсудительнаго типа какъ въ младшей, такъ и въ старшей группѣ пишутъ на тему о хатѣ цѣлое разсужденіе, выходящее у старшаго, конечно, гораздо обстоятельнѣе, чѣмъ у младшаго. Наконецъ, дѣти формальнаго типа пишутъ только, чтобы отдѣлаться, коротко и ясно“ *).

---

*) Т. Лубенецъ. „Педагогическія бесѣды“, статья: „Дѣтскія сочиненія, какъ факторъ развитія языка“, стр. 380.

Вотъ еще примѣры раздѣленныхъ по типамъ сочиненій ученицъ IV-й группы городского женскаго училища, съ четырехлѣтнимъ курсомъ, на тему: „Книга".

Типъ описательный.

Эта книга въ бѣломъ переплетѣ. Разсказы, которые въ этой книгѣ, интересные, въ ней есть и стихи, и картинки. Разсказы коротенькіе, на одной страницѣ два или одинъ съ половиной разсказа. Въ книгѣ тысяча одиннадцать страницъ. Буквы на нихъ мелкія.

Типъ разсудительный.

Книга дорогая, въ синемъ переплетѣ, съ краснымъ обрѣзомъ. Въ ней написаны сказки и разсказы маленькими буквами, съ картинками. Ее читаютъ дѣти и взрослые; очень интересна, а также полезна. Въ ней есть очень интересныя сказки для дѣтей. Ее читаютъ вездѣ: и въ школѣ, и въ домахъ.

Типъ эмоціональный.

Книга эта, хотя и некрасива, но зато интересная; въ ней много картинокъ, стиховъ, много есть развлеченій и потѣшныхъ сказокъ. Есть хорошенькій стишокъ.

Люба ангелъ, Люба цвѣтъ,
Люба съ красныхъ розъ букетъ;
Любу можно полюбить
И навѣки позабыть.

Типъ формальный.

Это книга въ зеленомъ переплетѣ съ золотыми буквами: „Зернышко".

Подсчетъ работъ по типамъ показалъ, что типы—описательный, разсудительный и формальный обнимаютъ наибольшее число работъ и почти въ равномъ количествѣ: типъ описательный составилъ 25%, разсудительный 28% и формальный 30%; эмоціональный типъ встрѣчается рѣже и далъ 12%.

Наблюденіе основныхъ типовъ фантазіи поможетъ учителю разобраться въ оцѣнкѣ ученическихъ работъ, объяснить себѣ тѣ или иныя ихъ особенности и вообще будетъ содѣйствовать лучшему знанію учителемъ своихъ учениковъ.

Порядокъ обученія видамъ сочиненій. Установленіе типовъ фантазіи не дѣлаетъ все-таки лишнимъ вопросъ о томъ, какой видъ сочиненій наиболѣе соотвѣтствуетъ психологіи того или другого школьнаго возраста. Хотя ясно, что бо́льшая склонность къ опредѣленному виду изложенія зависитъ отъ индивидуальныхъ особенностей учащихся, тѣмъ не менѣе основные типы сочиненій соотвѣтствуютъ въ то же время опредѣленнымъ возрастамъ.

Въ этомъ отношеніи слѣдуетъ принять во вниманіе, что педагогическая психологія различаетъ четыре типическихъ періода наблю-

денія дѣтей. 1) Періодъ в е щ е й, когда въ сознаніи ребенка имѣется только перечень предметовъ. 2) Періодъ д ѣ й с т в і й (возрастъ около 8 лѣтъ), когда ребенокъ замѣчаетъ преимущественно дѣйствія. Въ этомъ періодѣ представленія объектовъ настолько тѣсно ассоціируются въ сознаніи дѣтей съ представленіями движеній, дѣйствій, что *ножъ* для нихъ это то, чѣмъ рѣжутъ, *птица* то, что летаетъ. 3) Періодъ о т н о ш е н і й (начинается около девяти или десяти лѣтъ), когда отмѣчаются пространственныя, временныя и причинныя соотношенія между вещами. 4) Періодъ с в о й с т в ъ, когда вещи анализируются по ихъ свойствамъ.

Обученіе видамъ письменныхъ изложеній необходимо примѣнить къ характеру каждаго изъ трехъ послѣднихъ періодовъ, падающихъ на школьный возрастъ: очевидно, періоду д ѣ й с т в і й соотвѣтствуетъ повѣствованіе, періоду отношеній—описаніе и отчасти разсужденіе, періоду свойствъ—также разсужденіе.

Помимо этихъ общепедагогическихъ соображеній, порядокъ письменныхъ работъ въ школѣ является чисто методическимъ вопросомъ, такъ какъ отдѣльные виды сочиненій представляютъ неодинаковую трудность, въ смыслѣ ихъ исполненія. Въ техническомъ отношеніи повѣствованіе—наиболѣе легкій видъ письменной работы, такъ какъ трудность установленія порядка изложенія уничтожается здѣсь самою послѣдовательностью фактовъ, будутъ ли послѣдніе восприняты изъ дѣйствительной жизни или изъ книги. Это ставитъ повѣствованіе на первомъ мѣстѣ въ курсѣ высшаго начальнаго училища. Описаніе, требующее разложенія сложныхъ воспріятій на части, выдѣленія изъ нихъ главнѣйшихъ и установленія опредѣленнаго порядка изложенія, представляетъ болѣе трудную и непривычную для дѣтей работу. Поэтому описаніе должно стоять въ ходѣ обученія письменному изложенію на второмъ мѣстѣ. Параллельно съ описаніемъ можетъ итти характеристика, сначала простѣйшая, касающаяся героевъ сказокъ, басенъ и разсказовъ, потомъ все болѣе усложняющаяся, по мѣрѣ того, какъ совершенствуется языкъ учениковъ, и дѣлается болѣе сложнымъ самый литературный матеріалъ.

Разсужденіе, для котораго требуется отъ учениковъ пониманіе нѣкоторыхъ элементарныхъ логическихъ отношеній, можетъ быть примѣняемо въ обученіи письменному изложенію не ранѣе четвертаго класса. Это согласно со свойствами дѣтскихъ представленій, которыя къ четырнадцатилѣтнему возрасту начинаютъ терять свой исключительно предметный и индивидуальный характеръ. Кромѣ того, у учащихся къ четвертому классу накопляется уже достаточно такихъ знаній, которыя могутъ послужить матеріаломъ для разсужденій.

Изложеніе прочитаннаго. Элементарнымъ видомъ повѣствовательныхъ письменныхъ работъ является и з л о ж е н і е. Такъ называется пересказъ статьи по памяти, и этимъ данная работа отличается

отъ переложенія, при которомъ пересказъ поддерживается непосредственно текстомъ книги, находящимся передъ глазами пишущаго. Стилистическое значеніе изложенія заключается въ томъ, что языкъ учащагося основывается на впечатлѣніяхъ образцовой рѣчи разсказа, прочитаннаго учителемъ или учениками.

Но эта работа при извѣстномъ методѣ веденія ея можетъ имѣть также творческое значеніе. Послѣднее, однако, признается не всѣми педагогами, а нѣкоторые даже считаютъ изложенія вредными. Такъ, Трояновскій говоритъ: „Какое упражненіе въ самостоятельной дѣятельности въ изложеніи своихъ мыслей получаетъ ученикъ при изложеніи прочитаннаго? Развѣ излагаемый имъ матеріалъ есть продуктъ его мышленія, продуктъ сопоставленія извѣстныхъ мыслимыхъ объектовъ, имѣющихся въ его душѣ? Развѣ изложеніемъ чужихъ мыслей мы пріучаемъ его къ мышленію надъ своими собственными представленіями и понятіями и связывать ихъ между собою въ сужденія, заставляемъ воплощать получившіяся такимъ образомъ сужденія въ словѣ и выражать его на письмѣ? Нисколько! Мы заставляемъ ученика повторять и иногда даже не мысли, а предложенія, которыя онъ слышалъ въ извѣстной послѣдовательности. Мало душевной работы, и нѣтъ изложенія своихъ мыслей!.. Нашъ методъ обученія письму совершенно аналогиченъ методу копированія или подражанія въ рисованіи“.

Другой авторъ находитъ изложенія вредными, такъ какъ они неспособны вызвать творческую дѣятельность ученика: „Если правда, что навязываніе языка взрослыхъ, производимое учителемъ, вредитъ развитію творческихъ силъ ребенка, то это еще въ большей степени примѣнимо къ литературной, строго законченной формѣ разсказа или стихотворенія. Чѣмъ лучше отрывокъ или стихотвореніе, тѣмъ хуже для ребенка. Превосходство писателя во владѣніи формой подавляетъ и убиваетъ его радость творчества“ *).

Эти мысли опровергаются слѣдующими соображеніями. Подражаніе— самый естественный методъ обученія языку вообще, литературному—въ частности, и съ подражаній, даже рабскихъ, предшествующимъ писателямъ начинается литературное творчество художниковъ слова (припомнить юношескія произведенія Лермонтова, въ которыхъ повторяются цѣлые стихи Пушкина и Козлова). Педагоги, отстаивающіе оригинальность письменныхъ изложеній учащихся, устраняютъ такимъ образомъ вліяніе подражательности, имѣющей громадное значеніе въ развитіи умственной жизни человѣка.—„Нѣтъ такой оригинальности, говоритъ Гуго Мюнстербергъ, которая не была бы по существу подражательной. Даже самый крупный мыслитель мыслитъ представленіями своего вѣка и своей среды. Что привносится, всегда бываетъ мало

*) Отто Антесъ: „Бумажный драконъ“.— Школьныя сочиненія“, 1913. Изд. газеты „Школа и жизнь“.

по сравненію съ тѣмъ, что получено. Съ другой стороны, ни въ какой жизни не отсутствуетъ оригинальность. Врожденныя предрасположенія и данныя особыя условія жизни отъ колыбели до юношескаго возраста создаютъ множество такихъ душевныхъ и тѣлесныхъ соединеній, которыя не могутъ повториться ни у какого другого существа“ („Психологія и учитель“).

Ту же мысль въ приложеніи къ человѣческой дѣятельности вообще примѣняетъ проф. А. А. Потебня: „Особь во всѣхъ сферахъ жизни есть нѣчто въ высокой степени самодѣятельное по отношенію къ вліяніямъ другихъ особей. Всякая сила дѣйствуетъ на него не иначе, какъ видоизмѣняясь въ немъ и вызывая противодѣйствіе. Подражаніе, вызываемое въ человѣкѣ извѣстнымъ дѣйствіемъ, не можетъ быть точнымъ повтореніемъ этого дѣйствія, по той причинѣ, что для такого повторенія подражающему нужно бы было быть тождественнымъ съ тѣмъ, что произвело это дѣйствіе, и при томъ въ тѣхъ же самыхъ обстоятельствахъ“. Отсюда Потебня по отношенію къ мысли выводитъ, что „взаимное пониманіе не есть перекладываніе одного и того же содержанія изъ одной головы въ другую, а состоитъ въ томъ, что лицо *а*, связавшее содержаніе своей мысли съ извѣстнымъ внѣшнимъ знакомъ, посредствомъ этого знака вызываетъ въ лицѣ *б* соотвѣтственное содержаніе. Понимающіе другъ друга могутъ быть сравнены съ двумя различными музыкальными инструментами, приведенными между собою въ такую связь, что звукъ одного изъ нихъ вызываетъ не такой же, но соотвѣтственный звукъ другого“. („Языкъ и народность“).

Поэтому, дѣлая изложеніе, учащійся не повторяетъ чужихъ мыслей, но отвѣчаетъ „соотвѣтственными“ мыслями тѣмъ, которыя онъ воспринялъ при чтеніи произведенія. Нельзя также сказать, что изложеніе лишено творческаго элемента, если даже копированіе картины, о которомъ говоритъ Трояновскій, безусловно сопровождается творческими переживаніями.

Выше сказано, что при изложеніи языкъ пишущаго поддерживается стилемъ произведенія, но повтореніемъ однихъ словъ послѣдняго онъ никогда не будетъ. Въ дѣйствительности, какъ устный, такъ и письменный пересказы представляютъ переводъ книжнаго языка на языкъ ученика. Поэтому при изложеніи необходимо скажется самодѣятельность ученика въ области созданія словесныхъ формъ; и въ его письменномъ языкѣ элементы книжной рѣчи будутъ только вкраплены, но не будутъ преобладать. Учителю даже не надо настаивать на томъ, чтобы учащіеся писали своими словами: это сдѣлается само собою. Такимъ образомъ, изложеніе, несомнѣнно, представляетъ практику въ выработкѣ собственной письменной рѣчи ученика.

Но пересказъ также дисциплинируетъ воображеніе. Людей невѣжественныхъ и ограниченныхъ очень часто характеризуетъ полное воспроизведеніе пережитыхъ впечатлѣній, или такъ называемая

полная рединтеграція, подъ чѣмъ разумѣется такая тѣсная ассоціація воспринятыхъ представленій, что одно изъ нихъ вызываетъ другое лишь въ порядкѣ ихъ воспріятія, безъ отношенія къ цѣли ихъ воспроизведенія, при чемъ лицо, обладающее полнымъ воспроизведеніемъ, совершенно неспособно къ какой-либо иной комбинаціи представленій, чѣмъ та послѣдовательность ихъ, въ какой они были восприняты. Среди учащихся младшаго возраста полное воспроизведеніе встрѣчается нерѣдко. Въ нихъ поэтому необходимо развивать обратный процессъ отвлеченія другъ отъ друга воспринятыхъ вмѣстѣ впечатлѣній, т. е. способность диссоціаціи, такъ какъ всякое полное воспроизведеніе препятствуетъ творческой дѣятельности ума. Для воспитанія способности диссоціаціи правильно поставленное изложеніе имѣетъ громадное значеніе.

Поэтому другіе педагоги считаютъ его очень полезнымъ упражненіемъ. „Передача какого-нибудь хорошаго разсказа, говоритъ проф. Селли, въ ясной систематической формѣ является дисциплинирующимъ воображеніе упражненіемъ. Подобныя упражненія пріучаютъ дѣтскій умъ сосредоточивать вниманіе и все успѣшнѣе образовывать изъ ряда словесныхъ воспріятій извѣстное связное и понятное цѣлое".

Эту же мысль развиваетъ швейцарскій педагогъ Дево: „Ученики, говоритъ онъ, должны научиться извлекать, представлять себѣ ясно и усвоять содержаніе мысли текста, и прежде всего суть. Нужно систематически пріучать ихъ къ этому плодотворному разбору. Объ этомъ упражненіи слишкомъ часто забываютъ; его ведутъ слишкомъ спустя рукава и безъ метода; пренебрегаютъ имъ совершенно неосновательно, тогда какъ это одно изъ самыхъ полезныхъ средствъ подготовки къ чтенію взрослаго. Оно служитъ для того, чтобы фиксировать въ памяти то, что заслуживаетъ быть усвоеннымъ. Оно превосходно разъясняетъ, какъ располагаютъ планъ, какъ строятъ композицію—искусство, которымъ совершенно не обладаютъ школьники, и которому имъ очень важно научиться" *).

Уже во время устныхъ пересказовъ дѣти пріучаются выдѣлять изъ разсказа главные эпизоды, самую сущность, подъ руководствомъ учителя. Въ письменномъ пересказѣ это предоставляется ихъ самодѣятельности, при чемъ результаты такой диссоціирующей работы въ письменномъ изложеніи отчетливѣе, яснѣе и для самихъ пишущихъ, и для преподавателя. Это работа не механическая, не копировочная: всякое комбинированіе воспринятыхъ представленій въ иныхъ сочетаніяхъ, чѣмъ тѣ, въ которыхъ они были восприняты, есть работа активной фантазіи. Для того, чтобы оригиналъ излагаемаго разсказа менѣе стѣснялъ самостоятельность учащагося, не слѣдуетъ прибѣгать, какъ и

---

*) Е. Дево. „Осмысленное чтеніе". 1915 г. Изд. газеты „Школа и жизнь".

при устныхъ изложеніяхъ, къ тому пріему, который исключительно господствуетъ въ настоящее время—предлагать изложеніе сейчасъ же по прочтеніи разсказа. Матеріалъ для пересказа долженъ быть данъ учащимся за нѣсколько дней до самой работы, чтобы образы приняли болѣе опредѣленную и отчетливую форму, освободясь отъ всего второстепеннаго, и чтобы ученикъ не находился подъ вліяніемъ свѣжихъ слуховыхъ впечатлѣній.

Болѣе всего развиваетъ диссоціирующую способность ума выдѣленіе изъ оригинала какихъ-либо опредѣленныхъ элементовъ, какъ, напр., изложеніе произведенія съ точки зрѣнія одного изъ дѣйствующихъ лицъ.

Надо, однако, сказать, что у развитого ученика, воспринимающаго прочитанное въ видѣ живыхъ образовъ, творчество проявится даже безъ этого пріема, такъ какъ онъ при изложеніи будетъ припоминать не слова, а запечатлѣнные въ его сознаніи образы.

Для примѣра приводятся изложенія одного и того же разсказа „Восьмилѣтняя учительница“ (изъ хрестоматіи Соколова и Панова „Охота пуще неволи“, третья книга). Въ оригиналѣ разсказъ ведется отъ лица автора-женщины. Дѣйствіе происходитъ на золотомъ пріискѣ; дѣйствующія лица—восьмилѣтняя дѣвочка Раичка, дочь управляющаго пріискомъ, мальчикъ—бурятъ Михалка и экономъ Михаилъ Ивановичъ. Первое изложеніе ведется отъ лица Раички, второе—отъ лица Михалки. Оба изложенія сдѣланы въ классѣ учениками II класса гимназіи.

Разсказъ Раички о томъ, какъ она учила другихъ грамотѣ.

Я жила на золотомъ пріискѣ Благодатномъ, въ тайгѣ. Нашъ пріискъ находился далеко отъ города, желѣзныхъ дорогъ и судоходныхъ рѣкъ. Жизнь въ пріискѣ протекала тихо.

Я рано научилась читать и очень полюбила чтеніе. Читала я все, что попадалось подъ руку: календари, газеты, поварскую книгу и т. д. Часто мнѣ говорили, чтобы я побѣгала, порѣзвилась, но я отвѣчала, что я хочу лучше научиться читать.

На пріискѣ жилъ у нашего эконома Михаила Ивановича мальчикъ-бурятъ Михалка. Его оставилъ около пріиска старикъ-нищій. Михаилъ Ивановичъ окрестилъ бурята, назвалъ его Михаиломъ и оставилъ у себя. Я была дружна съ Михалкой. Однажды я захотѣла научить Михалку читать. Но упрямый мальчикъ не соглашался, несмотря на то, что я его пристыживала, и только посмѣивался.

Тогда я пообѣщала дать ему гостинцевъ, если онъ будетъ учиться. Михалка сказалъ: „Дай сперва гостинцевъ, а потомъ учи“. Но я отвѣчала: „Ты гостинцы возьмешь и убѣжишь, а учиться не будешь“. Тогда Михалка согласился. Но ученье шло плохо: за каждую букву Михалка выпрашивалъ то конфетку, то пряникъ, то черносливинку.

Когда экономъ узналъ, что Михалку было такъ трудно уговорить учиться, то онъ сдѣлалъ мальчику выговоръ: „Я бы прыгалъ отъ радости, если бъ меня учили читать. Всю жизнь я сожалѣю, что не умѣю читать“.

Я пришла какъ-то къ Михаилу Ивановичу и стала его уговаривать учиться. Экономъ согласился только послѣ долгихъ уговариваній. Къ своему большому удивленію, Михаилъ Ивановичъ научился на старости лѣтъ читать и писать и очень благодарилъ меня.

Я научила читать молоденькую горничную и сына одного рабочаго, а затѣмъ опять принялась за лѣниваго Михалку, который сталъ уже немного читать.

Къ моему большому огорченью, моего отца перевели служить на другое мѣсто, и намъ пришлось уѣзжать. Я очень сожалѣла, что мнѣ не удалось научить грамотѣ хоть еще нѣсколькихъ человѣкъ въ этомъ далекомъ, темномъ краю Россіи.

Разсказъ Михалки о томъ, какъ Раичка научила его грамотѣ.

Я помню себя съ того времени, когда я со старикомъ-нищимъ ходилъ по селамъ и пріискамъ и собиралъ милостыню. Однажды нищій привелъ меня на пріискъ Благодатное и оставилъ тутъ, а самъ скрылся. Меня здѣсь крестили и назвали Михаиломъ, а для краткости звали Михалкой. Крестнымъ отцомъ моимъ былъ экономъ Михаилъ Ивановичъ, у котораго я сталъ жить. У управляющаго пріискомъ была дочь Раичка, которой было восемь лѣтъ. Она часто играла со мною, но больше читала.

Одинъ разъ она сказала мнѣ: „Знаешь, Михалка, не хочешь ли ты, чтобы я тебя выучила читать?“ Я отвѣтилъ тогда: „Нѣтъ, скучно“.—„Ну, вотъ еще—скучно! Ты попробуй,—увидишь, какъ это интересно“.—„Ну, нѣтъ... Бѣгать лучше“.—„Если ты не будешь учиться, я пожалуюсь твоему крестному, онъ тебя заставитъ учиться“.—„А я убѣгу“.—Раичка подумала и сказала: „Если ты будешь учиться, я тебѣ дамъ конфетъ“. Это предложеніе меня соблазнило, но я попытался достать себѣ лакомства безъ ученья и сказалъ: „Ты дай прежде конфетъ, а затѣмъ я уже буду учиться“. Но дѣвочка догадалась, что я, съѣвъ конфеты, убѣгу, и сказала: „Ишь ты какой ловкій! Ты съѣшь конфеты и убѣжишь. Ты прежде поучись да постарайся, а потомъ я сбѣгаю къ Михаилу Ивановичу и попрошу у него конфетъ“.—„А онъ не дастъ тебѣ“.—„Нѣтъ, дастъ: онъ меня любитъ“.

Мнѣ такъ хотѣлось полакомиться, что я сказалъ: „Ну, ладно! Только поскорѣе учи“.

Раичка обрадовалась и стала показывать мнѣ буквы. Сначала я учился только для того, чтобы получать лакомства, и чуть ли не за каждую букву выпрашивалъ то конфетку, то изюминку, то черносливинку. Поэтому ученье шло плохо, но затѣмъ крестный сдѣлалъ мнѣ выговоръ, да и самъ я увидѣлъ, что учиться интересно, такъ что, когда отца Раички перевели на другое мѣсто, и она должна была уѣзжать, я былъ очень огорченъ и послѣ ея отъѣзда долго вспоминалъ о ней.

Сочиненія по картинамъ. Большое педагогическое значеніе имѣютъ сочиненія по картинамъ. Ближайшая дидактическая цѣль здѣсь та же, что и при обученіи другимъ видамъ сочиненій—обученіе дѣтей искусству передавать въ словесной формѣ свои впечатлѣнія и выработка правильной рѣчи. Воспитательное же значеніе этой работы заключается въ слѣдующемъ. Посредствомъ картины воспитывается въ учащихся активная фантазія, такъ какъ содержаніе картины даетъ опору воображенію учащихся, ограничивая его опредѣленными рамками и не давая широкой возможности развиться процессу пассивнаго возникновенія представленій, безъ намѣченнаго пути и цѣли. Затѣмъ, сочиненія по картинамъ служатъ развитію активнаго вниманія. „Человѣкъ, говоритъ одинъ педагогическій авторъ, не привыкнувшій наблюдать, останавливаться серьезно и долго на явленіяхъ и на своихъ впечатлѣніяхъ, полученныхъ какъ изъ окружающей жизни, такъ и изъ жизни природы, не привыкнувшій вдумываться, потеряетъ многое въ своемъ общемъ развитіи, а слѣдовательно, потеряетъ возможность черпать наслажденіе и довольствіе въ тѣхъ областяхъ, которыя доступны только развитому человѣку“. Поэтому, какъ на одну изъ характернѣйшихъ чертъ генія, умѣющаго видѣть въ явленіяхъ природы и жизни человѣка то, что не останавливаетъ вниманія другихъ,—Джемсъ указываетъ на способность высоко-развитого произвольнаго вниманія.

Въ частности, такое вниманіе необходимо именно въ той области, къ которой прилагается разбираемый видъ письменныхъ работъ, именно, въ эстетическомъ воспріятіи произведеній пластическаго искусства. Чтобы картина оставила слѣдъ въ сознаніи зрителя не только какъ внѣшняя форма, но и со стороны своего содержанія и внушила ему художественную идею, надо умѣть читать картину такъ же, какъ умѣть читать книгу. Какъ чтеніе книги не есть только воспріятіе слуховыхъ впечатлѣній, создаваемыхъ произносимыми нами громко или про себя словами, но умственная и нравственная переработка читаемаго,—такъ и чтеніе картины не представляетъ воспріятія однихъ зрительныхъ впечатлѣній, но извѣстное переживаніе послѣднихъ въ насъ самихъ. —„Искусство, говоритъ проф. А. А. Потебня, есть не столько выраженіе, сколько средство созданія мысли; цѣль его, какъ и слова,—произвести извѣстное субъективное настроеніе въ понимающемъ“. („Мысль и языкъ“). Поэтому человѣкъ развитого ума и большой фантазіи можетъ такъ же медленно и подробно разсматривать картину, какъ читать книгу страницу за страницей. Именно такъ прочиталъ Гоголь знаменитую картину Брюллова „Послѣдній день Помпеи“ (Музей Александра III въ Петроградѣ) и потому столь живо и образно его небольшое описаніе содержанія этой картины въ его очеркѣ, посвященномъ ей.

Первые опыты сочиненій учащихся по картинамъ должны происходить непремѣнно подъ руководствомъ учителя. Сочиненію должна предшествовать предварительная бесѣда, которая распадается на двѣ части.

Первая часть бесѣды, это—формальное изученіе картины. Учитель обращаетъ вниманіе на то, что изображено на картинѣ, спрашиваетъ о характерѣ и значеніи фигуръ, нарисованныхъ на ней, о смыслѣ тѣхъ или другихъ деталей, и вообще направляетъ вниманіе учащихся на внѣшнюю форму картины и на ея содержаніе. Въ результатѣ этой части бесѣды ученики должны разсказать то, что нарисовано на картинѣ, что дано непосредственными зрительными воспріятіями. На этомъ моментѣ останавливаются обычно сами ученики, если они не научены творчески осмыслять содержаніе картины.

Вторая часть предварительной бесѣды заключается именно въ такомъ творческомъ осмысленіи картины. На картинѣ изображенъ опредѣленный моментъ. Учитель возбуждаетъ воображеніе учениковъ въ сторону дополненія содержанія картины: они должны придумать, что было до этого момента, и что будетъ потомъ. На картинѣ ученикъ видитъ однѣ фигуры, но онъ долженъ придумать рѣчи изображенныхъ лицъ, соотвѣтствующія содержанію картины. Нѣкоторыя детали картины дадутъ возможность дополнить ея содержаніе такими подробностями эпизодическаго характера, которыя непосредственно не заключаются въ ея внѣшней формѣ, но даютъ ей большую жизненность въ пониманіи учащихся. Дѣйствующихъ лицъ надо назвать опредѣленными именами, указать точно мѣсто и время дѣйствія, вообще, свести дѣло къ тому, чтобы не ученическое изложеніе было словесной иллюстраціей къ картинѣ, а картина стала иллюстраціей къ изложенію.

Такъ какъ у отдѣльныхъ учениковъ возникнетъ различное осмысленіе подробностей картины, то учитель даетъ возможность каждому высказать свое творческое пониманіе ея содержанія. Такимъ образомъ, содержаніе картины будетъ ассоціироваться съ разнообразными подробностями, изъ которыхъ даже лишенный самостоятельнаго творчества ученикъ сумѣетъ кое-что выбрать. Но и на его долю останется своя работа воображенія—соединеніе отдѣльныхъ представленій, вызванныхъ картиною, въ общую связь и ихъ комбинація.

Для первыхъ упражненій въ составленіи разсказовъ по картинкамъ лучшимъ пособіемъ являются рисунки, изображающіе нѣсколько моментовъ, относящихся къ одному факту, такъ какъ въ такихъ картинкахъ наиболѣе ясно выражено начало движенія, болѣе всего доступное дѣтямъ *). Слѣдующею ступенью является составленіе раз-

*) Таковы „Сочиненія по картинкамъ“ Михеева (10 вып. по 5 коп.), Островской (3 вып. по 20 коп.). Изъ послѣдняго пособія далѣе взяты три картинки.

сказовъ по одной картинкѣ, при чемъ въ выборѣ картинокъ всегда слѣдуетъ руководиться тѣмъ, насколько въ нихъ выражено движеніе. Для этого могутъ служить понятныя ученикамъ жанровыя картины нашихъ художниковъ *). Распространеніе репродукцій послѣднихъ въ видѣ открытыхъ писемъ дѣлаетъ возможнымъ широкое, разнообразное и недорогое пользованіе такими картинами, какъ пособіемъ для письменныхъ работъ. Особенно подходятъ для этого картины, изображающія дѣтскую и школьную жизнь **).

Для выясненія характера разработки сочиненія по картинамъ, можетъ служить слѣдующее сочиненіе ученика II класса гимназіи, написанное дома послѣ класснаго разсмотрѣнія картинъ и устнаго изложенія учениками разсказа по нимъ.

Какъ мальчики выкупили собаку.

I.

По улицѣ большого города шли два мальчика. Они вели разговоръ.

„Знаешь, Петя, сказалъ первый мальчикъ, который казался постарше, другому, несшему на головѣ коробъ съ овощами,—какъ тяжело носить на головѣ корзину съ молокомъ. Вотъ, если бы кто-нибудь другой носилъ мою и твою корзину“.

— Да... протянулъ Петя и вздохнулъ. Разговаривая такимъ образомъ, мальчики завернули за уголъ дома и вдругъ услыхали громкій собачій визгъ и лай. Вася—такъ звали перваго мальчика—и Петя переглянулись и, поспѣшивъ въ направленіи визга, увидѣли собачника, который держалъ на веревкѣ большую дворняжку, и фургонъ, изъ котораго высовывались собачьи головы. Мальчикамъ стало жалко собаку, которая стояла, печально понуривъ голову. Вдругъ въ головѣ Пети мелькнула счастливая мысль: „Вася! сказалъ онъ, попросимъ у собачника эту собаку. Вчера хозяинъ принесъ журналъ, и въ немъ я видѣлъ картинку: идетъ молочница, а за нею собака везетъ на телѣжкѣ молоко. Пусть эта собака будетъ возить вмѣсто насъ телѣжку съ нашими продуктами“.

— Идетъ! радостно отвѣтилъ Вася и обратился къ собачнику: „Дяденька, отдай намъ эту собаку!“

— Убирайтесь вонъ!

Мальчики опечалились.

---

*) Картины могутъ быть объединены по темамъ, напр., „Лѣтнія занятія дѣтей“ („Игра въ бабки“ Маковскаго, „Птичьи враги“ Корзухина, „Птицеловы“ Перова, „Рыболовъ“ Моравова), или „Деревенская школа“ (картины Богданова-Бѣльскаго: „У порога школы“, „Устный счетъ“, „Урокъ пѣнія“, „Трудная задача“, „У больного учителя“; Ярошенко „Хоръ“, Рыбакова „Изъ школы“). Пособіемъ для такого подбора картинъ можетъ служить указатель Н. М. Соколова „Художественная картина на урокахъ русск. яз. Указатель темъ, картинъ и ихъ изданій“. (Помѣщено въ приложеніи къ „Русск. Школѣ“, 1914, № 1).

**) Есть спеціальное изданіе Ком. по устр. учит. дома въ Москвѣ: „Дѣтская жизнь въ картинахъ русскихъ художниковъ“.

— Петя! сказалъ Вася, точно что-то вспомнивши,—третьяго дня барыня изъ номера двадцатаго по Большой Зелениной дала мнѣ на чай пятиалтынный. Купимъ собаку.

И Вася снова сталъ просить собачника: „Дяденька, у насъ есть пятиалтынный, продай намъ собаку“.

— На что она вамъ?

— Мы на ней будемъ возить наши корзины.

— Ну, ладно: давай деньги!

Вася отдалъ деньги собачнику, и оба мальчика, взявъ дворняжку, стали доканчивать разноску заказовъ, а по окончаніи ея, чуть не бѣгомъ, пустились домой.

II.

По окраинѣ города ѣхалъ возъ съ сѣномъ, которое везъ продавать мужикъ. За возомъ бѣжала, пугливо озираясь, дворняжка. Пересѣкая одну шумную улицу, дворняжка испугалась, а тутъ прогромыхалъ автомобиль, и дворняжка, совершенно перепуганная, потеряла своего хозяина. Если бы дѣло было въ деревнѣ, собака могла бы еще отыскать чутьемъ хозяина, но тутъ, непривычная къ городской обстановкѣ, она не могла этого сдѣлать. Блуждая по улицамъ города, дворняжка сильно захотѣла ѣсть и, увидѣвъ въ мясной лавкѣ близко лежащій къ двери кусокъ мяса, стащила его. Хозяинъ лавки замѣтилъ кражу собаки и бросился догонять ее. „Ловите ее! Ахъ, разбойница!“ Проѣзжавшій въ это время собачникъ быстро соскочилъ съ козелъ фургона и накинулъ на шею дворняжки арканъ. Подбѣжавшій лавочникъ отнялъ у собаки мясо и, охая и ахая, пошелъ обратно въ лавку. Послѣ этого произошла уже описанная сцена.

Рис. 7.

III.

Придя домой въ зеленную лавку, мальчики, которые служили тамъ, поѣли сами, а также дали поѣсть дворняжкѣ. Вечеромъ, воспользовавшись свободнымъ временемъ, Вася и Петя стали обсуждать свой планъ.

— А гдѣ мы достанемъ телѣжку? спросилъ Вася.

— Я видѣлъ въ сараѣ поломанную телѣжку, бѣдные квартиранты оставили; у нея одно колесо отломано да рѣшетки нѣтъ. Вотъ мы ее починимъ и запряжемъ въ нее собаку.

— Ты хорошо придумалъ, Петя; такъ и устроимъ, обрадовался Вася. Только сегодня поздно, завтра встанемъ пораньше и будемъ чинить телѣжку, прибавилъ Вася.

На другое утро Вася и Петя встали очень рано, а такъ какъ было воскресенье, и разносить провизію нужно было только утромъ, то мальчики, справившись съ заказами, вытащили изъ сарая телѣжку, взяли отъ ящиковъ гвоздей, настругали палочекъ для рѣшетки и, примостившись около водосточной трубы и бочки, подъ окномъ комнаты хозяина лавки, стали починять телѣжку. Во время работы своихъ новыхъ хозяевъ, дворняжка сидѣла около нихъ и, хотя недоумѣвала, что они дѣлаютъ, но чувствовала къ нимъ довѣріе. Чиня телѣжку, Вася былъ серьезенъ, а Петя все время ухмылялся, думалъ, что завтра въ это время они будутъ разносить провизію, но не на головѣ, а въ телѣжкѣ, которую будетъ везти собака. Онъ нѣсколько разъ обращался къ дворняжкѣ: „Довольно тебѣ сторожить домъ да бѣгать, поучись-ка новой работѣ, повози, вмѣсто лошадки, наши корзины. Да, Волчекъ!“

Рис. 8.

— Почему же—Волчекъ? сказалъ все время молчавшій Вася. По-моему лучше —Шарикъ.

— Нѣтъ, лучше Волчекъ!

— А я думаю, что лучше Шарикъ!

— А я такъ не хочу!

— Бросимъ жребій. Я принесу два кусочка хлѣба: одинъ возьму я, другой ты. Чей кусокъ хлѣба собака возьметъ первымъ, тотъ и будетъ давать ей названіе.

Такъ и сдѣлали. Собака взяла кусокъ, бывшій на ладони Пети.

— Вотъ видишь—Волчекъ! хлопая въ ладоши, закричалъ Петя.

— Ну, пускай—Волчекъ. Давай лучше доканчивать телѣжку.

— Готово! сказалъ Петя минутъ черезъ десять, стряхивая съ колѣнъ стружки.

— Погоди! телѣжку надо испробовать. Возьмемъ хозяйскаго сынишку, посадимъ его въ телѣжку и покатаемъ на Волчкѣ по двору. Петя привязалъ къ телѣжкѣ веревки, ихъ привязалъ къ самодѣльному ошейнику Волчка и, взявъ въ руки возжи, сталъ легонько подгонять собаку. Вася позвалъ маленькаго Колю, сына хозяина зеленной, посадилъ его въ телѣжку и сталъ катать мальчика по двору. Коля весело смѣялся и кричалъ: „Папа! Папа! Посмотри, какъ я катаюсь!“ Старый лавочникъ вышелъ посмотрѣть на катавшагося сына, улыбнулся и на объясненіе Васи и Пети своей выдумки, сказалъ по ихъ адресу: „Молодцы ребята! Ловко выдумали!“ Изъ выходившихъ на дворъ оконъ дома повысовывались квартиранты. Всѣ они смѣялись и хвалили Васю и Петю за ихъ изобрѣтательность.

IV.

На слѣдующее утро Вася и Петя пошли разносить молоко и овощи по домамъ, но теперь не на головѣ, а въ телѣжкѣ, которую везъ Волчекъ. Теперь онъ шелъ, не понуривъ голову, а высоко поднявъ, ее, точно чувствовалъ, что мальчики ничего плохого ему не сдѣлаютъ. Мальчики были очень довольны, что и руки, и головы у нихъ свободны. Прохожіе улыбались, останавливались и хвалили Васю и Петю. Въ этотъ день мальчики получили много денегъ „на чай“ отъ заказчиковъ. Ночью Вася, Петя и Волчекъ сладко спали, и имъ снились хорошіе сны.

Рис. 9.

Разсмотрѣнію картинокъ предшествовала предварительная бесѣда, заключавшаяся въ отвѣтахъ учениковъ на вопросъ, чѣмъ полезна для человѣка собака. Между прочимъ, въ отвѣтахъ было указаніе на то, что собаки служатъ для перевозки тяжестей.

Послѣ этого ученикамъ было сказано, что объ этомъ они напишутъ разсказъ по картинамъ, и было приступлено къ ихъ разсмотрѣнію и творческому осмысленію.

Въ общемъ, авторъ приведенной работы воспользовался именно тѣми эпизодами разсказа, которые были созданы во время классной бесѣды. Такими эпизодами являются разсказъ одного изъ мальчиковъ о журналѣ, въ которомъ была картинка, изображавшая собаку, запряженную въ телѣжку; первоначальный грубый отвѣтъ собачника; поправленіе сломанной и заброшенной въ сараѣ телѣжки бѣдныхъ квартирантовъ; споръ о томъ, какъ назвать собачку; проба телѣжки—катанье ребенка по двору. Самому автору принадлежитъ весь эпизодъ о томъ, какъ собака отбилась отъ своего хозяина и украла кусокъ мяса. Всѣ діалоги изобрѣтены также авторомъ. Но въ обработкѣ деталей указанныхъ эпизодовъ авторъ оставался самостоятельнымъ. Такъ, способъ избранія имени собаки принадлежитъ ему. Здѣсь ученики вообще проявили большое разнообразіе. У одного: „Давай бросимъ дощечку: на одну сторону я плюну, а на другую нѣтъ. Мокрая сторона будетъ Шарикъ, а сухая Волчекъ, и если мокрая сторона упадетъ вверхъ, то и будетъ Шарикъ, а если нѣтъ, тогда не будетъ“. У другого: „Давай на дощечкѣ напишемъ на одной сторонѣ Бобикъ, а на другой Мурзикъ“... и т. п.

Изложенія изъ круга личныхъ впечатлѣній. Въ методической литературѣ было высказано мнѣніе, что только повѣствованія учениковъ изъ круга собственныхъ впечатлѣній могутъ научить ученика писать: „Самымъ раціональнымъ и продуктивнымъ методомъ, говоритъ Трояновскій, можетъ служить не изложеніе чужихъ мыслей, а сочиненіе, т. е., описаніе и изложеніе того матеріала, той натуры, которая имѣется въ душѣ ученика. И это будетъ самый естественный путь пріученія учениковъ къ изложенію чужихъ мыслей. Здѣсь ученикъ ни въ какомъ случаѣ не напишетъ безсмыслицы, ни въ какомъ случаѣ не напишетъ слова, которое у него не связано съ представленіями: онъ будетъ писать только то, что имѣется въ его душѣ, онъ будетъ упражняться именно въ изложеніи своихъ мыслей“. Языкъ въ такихъ работахъ, по увѣренію того же автора, отличается „художественностью и образностью“: „Ребенокъ чувствуетъ непосредственно, ребенокъ мыслитъ только образами и выражаетъ свои мысли только образно; его языкъ весь состоитъ изъ эпитетовъ, троповъ, фигуръ. И кто читалъ дѣтскія сочиненія, написанныя безъ всякаго вмѣшательства и ограниченія со стороны учителя, тотъ знаетъ художественность дѣтскихъ сочиненій“. Неизвѣстно, о какомъ ребенкѣ или какомъ возрастѣ говоритъ здѣсь авторъ. Языкъ малолѣтнихъ дѣтей, дѣйствительно, зачастую отличается образностью; но эта образность—результатъ низкаго интеллектуальнаго развитія: „Дикари и дѣти, говоритъ французскій ученый Летурно, одинаково наклонны одухотворять предметы окружающаго міра и представлять себѣ фантастическія существа; ихъ языкъ иногда чрезвычайно образенъ и преисполненъ метафоръ. Одинъ ребенокъ сказалъ, глядя на башни Руанскаго собора: „Онѣ летаютъ высоко“. Другой ребенокъ говорилъ про луну: „Она въ небесахъ, развѣ у нея есть крылья?“ Одна маленькая дѣвочка, шести или семи лѣтъ, не

хотѣла рвать цвѣтовъ, „потому что, какъ она говорила, когда ихъ срываешь, они имѣютъ печальный видъ“. Литературныя упражненія дѣтей свидѣтельствуютъ съ очевидностью о слабости ихъ интеллекта и о тенденціи преувеличивать все и вся. Для оцѣнки своихъ чувствъ и впечатлѣній имъ не хватаетъ словъ, ибо ихъ словарь очень бѣденъ, подобно словарю дикаря. Особая умственная черта, свойственная ребенку, заключается въ потребности создавать себѣ образы и одухотворять ихъ. Всѣ эти особенности характерны также и для литературы первобытнаго человѣка“*). Если припомнить указанныя выше свойства дѣтской фантазіи, то становится съ очевидностью яснымъ, что ни въ фантазіи, ни въ языкѣ дѣтей нѣтъ ничего идеальнаго, что необходимо было бы поддерживать, и отъ чего нельзя уклоняться.

Но языкъ городскихъ дѣтей школьнаго возраста даже не обладаетъ тою первобытною образностью, которая по недоразумѣнію восхищаетъ нѣкоторыхъ: онъ бѣденъ, безличенъ и скученъ. И сколько бы ученикъ ни „излагалъ натуру“, помимо другихъ упражненій, онъ не научится писать.

Поэтому повѣствованія изъ круга личныхъ наблюденій лишь одно изъ разнообразныхъ средствъ развитія стиля и творческаго воображенія по преимуществу. Достоинства такой работы будутъ зависѣть отъ развитія ученика и свойствъ его стиля, а также отъ принадлежности ученика къ одному изъ типовъ фантазіи. И если по своему развитію и свойствамъ стиля ученикъ способенъ на „безсмыслицу“, „изложеніе натуры“, какъ таковое, не убережетъ его отъ этого.

Дидактическое значеніе изложеній учащихся изъ круга личныхъ впечатлѣній заключается въ слѣдующемъ.

Такъ какъ образы прошлаго тѣснятся въ нашей памяти въ большомъ числѣ, при чемъ на поверхность сознанія всплываетъ то одинъ, то другой образъ, то для изложенія изъ области пережитаго ученикамъ требуется не только память, но также интеллектуальное вниманіе, которое должно уловить изъ ряда воспроизводимыхъ представленій тѣ изъ нихъ, которыя необходимы для постановленнаго заданія, характерны въ какомъ-либо отношеніи. Этимъ устраняется дѣйствіе тѣхъ пассивныхъ ассоціацій, которыя такъ легко возникаютъ у дѣтей. Вторая важная сторона самостоятельныхъ изложеній—развитіе творческой способности.

Представленія, воспроизводимыя нашею памятью, сами по себѣ являются актомъ репродуктивнаго воображенія, но для изложенія ихъ требуется продуктивность въ области словесныхъ представленій, потому что словесное воспроизведеніе нашихъ воспоминаній не есть то

*) Шарль Летурно: „Литературное развитіе различныхъ племенъ и народовъ“, изд. 1895 г.

же самое, что воспоминанія сами по себѣ. Поэтому въ процессъ самостоятельныхъ изложеній изъ области пережитаго ученикомъ обязательно входитъ элементъ творчества.

Далѣе важенъ тотъ интересъ, который проявляютъ ученики къ работамъ изъ области личнаго опыта, даннаго ихъ чувственными воспріятіями. На послѣднія распространяются прирожденные непосредственные интересы дѣтей, и потому исполненіе подобныхъ работъ, сопровождаемое живымъ интересомъ, всегда выигрываетъ въ самой формѣ.

Также важна нравственная сторона изложеній изъ круга личныхъ переживаній, которая заключается въ томъ, что у автора, давшаго картину какой-либо полосы своей жизни и смотрящаго на нее, уже какъ на нѣчто объективное, повышается сознаваніе своей личности. Это можно сравнить съ тѣмъ психологическимъ эффектомъ, который производитъ обыкновенно на дѣтей и простыхъ людей ихъ фотографическій снимокъ.

Для учителя самостоятельныя изложенія учениковъ изъ области личнаго опыта представляютъ интересъ, какъ матеріалъ для ихъ характеристики и болѣе близкаго знакомства съ ними. Представленія объ ученикахъ, складывающіяся у преподавателя большею частью на основаніи классныхъ занятій, далеко недостаточны: преподаватель судитъ о способности усвоенія ученикомъ знаній, его прилежаніи, но внутренній міръ ученика остается для него скрытымъ. Самостоятельныя изложенія учащихся даютъ возможность судить и объ этомъ внутреннемъ мірѣ. Темы автобіографическаго свойства изъ области домашней и школьной жизни учащихся открываютъ условія ихъ развитія, отношеніе къ школѣ; темы о театрѣ, пребываніи въ какомъ-либо другомъ городѣ, путешествіи и проч. обнаружатъ самыя различныя стороны личности ученика, что само по себѣ интересно для преподавателя—психолога и даже необходимо въ школѣ, такъ какъ, безусловно, учитель долженъ знать своихъ учениковъ. Если такія самостоятельныя изложенія становятся обычными, и ученики знаютъ, что сообщаемыя ими свѣдѣнія не будутъ осмѣяны преподавателемъ, мысли раскритикованы, а необходимое довѣріе учениковъ къ учителю, конечно, всецѣло зависитъ отъ послѣдняго, то они очень охотно пишутъ про себя, сознаются въ своихъ школьныхъ грѣхахъ, излагаютъ свои думы.

Къ изложеніямъ учащихся, носящимъ личный характеръ, поэтому необходимо примѣнять нѣсколько иную оцѣнку, чѣмъ къ другимъ видамъ сочиненій, въ которыхъ не въ такой степени проявляется обособленная личность ученика. Ихъ надо оцѣнивать главнымъ образомъ со стороны наблюдательности, количества образовъ и живости ихъ передачи, осторожно относясь къ оцѣнкѣ внѣшней стороны работы. Рѣшительно по этому поводу высказывается одинъ педагогическій авторъ: „Грамматическія и орѳографическія ошибки встрѣчаются часто, ошибки въ знакахъ препинанія еще чаще, и именно въ первое время,

когда дѣтей еще затрудняетъ техническая сторона письма. Однако, я сомнѣваюсь, представляетъ ли изъ себя сочиненіе то поле, на которомъ должно систематически бороться противъ этихъ ошибокъ, и прежде всего сомнѣваюсь, нужно ли вести эту борьбу при помощи красныхъ чернилъ. Съ самаго начала этого, очевидно, нельзя дѣлать. Въ это время дѣтское изложеніе является столь нѣжнымъ растеньицемъ, что ножомъ ему можно причинить только зло. Каждая красная черта, это кровавая рана, нанесенная дѣтской увѣренности въ самомъ себѣ. А въ этой увѣренности, въ мужествѣ выражаться самостоятельно и заключается все*). Въ особенности ужасно, когда въ концѣ приводится число ошибокъ. Это значитъ, что личность ребенка, которая нашла себѣ здѣсь выраженіе, мѣрится на дюймы. Личность этого не переноситъ. Маленькая душа снова спрячется въ свою раковину **).

При постановкѣ темъ для изложеній изъ области личныхъ впечатлѣній, преподаватель, естественно, долженъ считаться съ индивидуальнымъ опытомъ каждаго ученика въ отдѣльности. Поэтому никогда нельзя предлагать одной темы всему классу, такъ какъ одна и та же тема не можетъ встрѣтить личнаго отклика у дѣтей различной жизни и опыта. Но такая педагогическая ошибка встрѣчается въ практикѣ школы. Такъ, одинъ сельскій учитель задалъ ученикамъ написать о томъ, что съ ними случилось въ лѣсу. Представленія лѣса и случая сейчасъ же у многихъ вызвали типически-дѣтскія представленія о лѣсѣ, какъ обиталищѣ медвѣдей, объ опасностяхъ, которымъ подвергаются люди при встрѣчѣ съ ними и проч. И вотъ, нѣсколько учениковъ писали въ такомъ родѣ: я пошелъ въ лѣсъ, встрѣтилъ тамъ медвѣдя, онъ заревѣлъ, погнался за мною и т. п. На повѣрку оказалось, что никто изъ писавшихъ это медвѣдя даже никогда не видалъ.

Такое творчество лживо по существу, такъ какъ въ подобныхъ случаяхъ пишущій пользуется почти только словесными представленіями, не соединяя съ ними никакихъ индивидуальныхъ, живыхъ образовъ. Поэтому оно не имѣетъ никакого педагогическаго значенія въ смыслѣ развитія и воспитанія воображенія.

И потому темы для своихъ изложеній изъ области личныхъ впечатлѣній учащіеся должны избирать сами. Вначалѣ, однако, многіе затрудняются въ выборѣ темы для сочиненія, и въ такомъ случаѣ полезно назвать учащимся нѣсколько примѣрныхъ темъ, руководствуясь

---

*) По тѣмъ же соображеніямъ на одномъ съѣздѣ учителей высшихъ начальныхъ училищъ (въ Твери, 1915 года) было сдѣлано предложеніе, чтобы ошибки учениковъ въ сочиненіяхъ не выставлялись, такъ сказать, на показъ подчеркиваніемъ цвѣтными карандашами и чернилами, а поправлялись обыкновенными чернилами и аккуратно. Это ослабитъ то угнетающее впечатлѣніе, какое производитъ обыкновенно на ученика его работа, исчерканная цвѣтными поправками учителя.

**) „Школьныя сочиненія“. О. Антесъ „Бумажный драконъ“, стр. 18.

которыми ученикъ могъ бы, примѣнительно къ своей жизни, скомбинировать собственную тему.

Затѣмъ, нежелательно направлять вниманіе учащихся на темы, касающіяся обыденной, будничной жизни, въ родѣ „Мой учебный день", „Мое рабочее время", „Вчерашній день" и проч., такъ какъ воспоминанія въ такихъ случаяхъ будутъ состоять изъ настолько полныхъ образовъ, что для творчества, въ смыслѣ болѣе или менѣе свободнаго комбинированія представленій, не остается мѣста. Сочиненія на подобныя темы—это чаще всего протоколы, не интересующіе прежде всего самого ученика. Дѣти любятъ вспоминать тѣ факты своей жизни, съ которыми связаны какія-либо эмоціональныя переживанія. Но будничная, у учащихся высшихъ начальныхъ училищъ часто бѣдная содержаніемъ и матеріально-неприглядная, жизнь меньше всего можетъ возбудить интересъ ихъ въ смыслѣ словеснаго ея воспроизведенія.

Разсмотримъ примѣры свободнаго изложенія учениковъ IV класса высшаго начальнаго училища и IV класса мужской гимназіи на тему: „Мои воспоминанія о Романовскомъ юбилеѣ".

Работы учениковъ высшаго начальнаго училища.

I. Приготовленія къ трехсотлѣтнему юбилею дома Романовыхъ начались за нѣсколько дней до 21-го февраля. Главныя приготовленія производились на Невскомъ проспектѣ. Смотрѣть эти приготовленія на Невскій проспектъ приходило множество народа. 20-го февраля я проѣзжалъ по Невскому проспекту въ вагонѣ трамвая; отъ Городской Думы до Садовой улицы трамвай едва двигался, потому что двигалось множество всевозможныхъ экипажей. 21-го февраля всѣ дома украсились флагами. На Невскомъ проспектѣ почти всѣ дома были убраны полосами синей, красной и бѣлой матеріи, гирляндами изъ ельника и электрическими лампочками. При началѣ Невскаго проспекта передъ однимъ домомъ было устроено возвышеніе, убранное красной матеріей, гирляндами ельника и пальмами; на возвышеніи помѣщались бюсты двухъ государей: Михаила Ѳеодоровича и Николая II. На Полицейскомъ мосту стояли четыре колонны; на сторонѣ ихъ, обращенной къ мосту, находились портреты Петра I, Екатерины II, Павла I и Александра II; наверху колоннъ стояли четыре жертвенника. Хорошо былъ украшенъ домъ Зингера; онъ былъ украшенъ гирляндами изъ ельника и электрическихъ лампочекъ синяго, краснаго и бѣлаго цвѣтовъ. Въ окнахъ дома помѣщались бюсты нѣкоторыхъ государей. На части дома, обращенной къ мосту, изъ электрическихъ лампочекъ составлены 1613 и 1913 годы. Особенно была украшена часть Невскаго проспекта отъ Городской Думы до Садовой улицы; она была украшена флагами, щитами съ именемъ Николая II и гирляндами электрическихъ лампочекъ. Колонны Гостинаго двора были обвиты ельникомъ съ искусственными цвѣтами. На Адмиралтействѣ находилось нѣсколько прожекторовъ, которые освѣщали Невскій проспектъ. 24-го февраля я проѣз-

жалъ по Поцѣлуеву мосту и видѣлъ двухъ орловъ, составленныхъ изъ электрическихъ лампочекъ.

Данное сочиненіе характеризуется блѣдностью впечатлѣній, за которыми совершенно не видно живого лица, и, соотвѣтственно съ этимъ, блѣдностью стиля. Это не живая передача видѣннаго, а сухой отчетъ—результатъ отсутствія какой-либо оригинальности и живой воспріимчивости. Совершенно инымъ вышло сочиненіе у другого ученика того же класса. Здѣсь уже виденъ человѣкъ, переживающій впечатлѣнія и такъ или иначе относящійся къ нимъ,—поэтому работа интереснѣе предыдущей.

II. Въ первый день юбилея дома Романовыхъ меня разбудили въ 8½ ч. утра. Я всталъ, напился чаю и началъ читать книгу. Но я зналъ, что мнѣ читать долго не придется, ибо намъ должно явиться въ школу къ 10 часамъ, то пересталъ читать книгу и отправился въ 9 ч. 45 минутъ въ путь. Въ училище я пришелъ въ 10 часовъ. И скоро мы всѣмъ училищемъ отправились въ церковь при 1-мъ Реальномъ училищѣ. Въ концѣ службы священникъ сказалъ длинную и торжественную рѣчь, въ которой говорилось о юбилеѣ дома Романовыхъ. Послѣ этой продолжительной рѣчи, былъ отслуженъ благодарственный молебенъ. Потомъ мы вернулись часа въ два въ нашу школу, гдѣ намъ дали фруктовъ и чаю. Затѣмъ мы прослушали концертъ, въ которомъ участвовали мои товарищи, ученицы Покровской гимназіи и воспитанники Учительскаго Института. Мнѣ очень понравилась кантата Чайковскаго, подъ управленіемъ нашего учителя пѣнія. По окончаніи концерта мы разошлись по домамъ. За все это время погода была солнечная. Къ 6 часамъ вечера на концертъ въ Залъ Покровской гимназіи я шелъ уже по скверной погодѣ. Въ началѣ концерта исполняли ту же кантату, что пѣли въ нашей школѣ. Въ антрактѣ я съ моимъ товарищемъ наблюдалъ изъ окна фейерверкъ. Послѣ концерта я распрощался съ товарищемъ и пошелъ домой. Второй день юбилея изъ-за дурной погоды я сидѣлъ дома. На третій день вечеромъ я съ моимъ братомъ поѣхалъ на трамваѣ на Невскій проспектъ смотрѣть иллюминацію. Народу въ вагонѣ было такъ много, что мы нѣсколько разъ терялись изъ виду. Пріѣхавши на Невскій проспектъ, мы пошли по правой сторонѣ, но шли очень медленно, потому что было много гуляющихъ. На углу Морской улицы мы остановились, потому что народъ не давалъ проходу. Мы стояли въ стиснутомъ народомъ положеніи, по крайней мѣрѣ, съ четверть часа. Наконецъ мы протискались къ стѣнѣ, гдѣ стало хорошо видѣть иллюминацію. По обѣимъ сторонамъ Невскаго проспекта, а равно и Морской улицы была сплошная масса народа. Шумъ экипажей, автомобилей, трамваевъ и говоръ народа наполняли воздухъ. Все это продолжалось не болѣе 5-ти минутъ, такъ какъ у въѣзда на Морскую улицу изъ Дворцовой площади стало доноситься до моего уха громкое и продолжительное „ура“. Это показывало, что ѣдетъ Государь. По мѣрѣ того, какъ красивый автомобиль, въ которомъ сидѣлъ Государь съ Супругой, приближался къ намъ, шумъ и радостные крики становились все громче и слышнѣй. Но скоро автомобиль промчался, завернувъ на Невскій, и крики „ура“ не стали слышны.

Послѣ проѣзда Государя съ Супругой, въ народѣ стало свободнѣе, и мы пошли обратно къ остановкѣ трамваевъ. Намъ не скоро удалось попасть въ вагонъ: народу было такъ много! Мнѣ очень понравились прожектора, которые освѣщали Невскій, и освѣщенія домовъ разноцвѣтными электрическими лампочками. Къ сожалѣнію, въ эти дни вечеромъ была очень дурная погода: лилъ дождь, шелъ снѣгъ, и дулъ сильный вѣтеръ. Мы вернулись домой поздно, усталые и промокшіе. Я скоро заснулъ подъ впечатлѣніемъ красиваго и грандіознаго зрѣлища.

Хотя это сочиненіе можно признать написаннымъ живо для среднеодареннаго ученика, однако, ничѣмъ оригинальнымъ оно не отмѣчено: авторъ не далъ ни одной характерной черточки. Подмѣчать ихъ—признакъ живой наблюдательности. Въ этомъ отношеніи цѣненъ слѣдующій отрывокъ изъ сочиненія на ту же тему ученика IV класса гимназіи.

III. Было громадное стеченіе народа, несмотря на плохую погоду, моросившій дождь, слякоть и грязь, которою были забрызганы всѣ безъ исключенія. Несмотря на тѣсноту и грязь, въ которую я уже выпачкалъ свои сапоги и брюки, я протискался впередъ и наконецъ очутился на Невскомъ. Въ ту же минуту я былъ сильно прижатъ къ стѣнѣ толпой народа, который невольно сталкивался на углу, такъ какъ одни шли съ Морской на Невскій, а другіе—по Невскому. Но, пройдя этотъ круговоротъ, я почувствовалъ себя свободнѣе. Я уже началъ разсматривать украшенные дома, какъ услышалъ позади себя: „Вотъ, дура-то я, дура! И зачѣмъ я сюда пошла?“ Я оглянулся назадъ и увидѣлъ старуху въ черномъ пальто съ котиковымъ воротникомъ; на ея головѣ былъ повязанъ сѣрый вязаный платокъ.—„Батюшки-свѣты! Старуху-то совсѣмъ раздавили!“—продолжала она кричать, сдавленная со всѣхъ сторонъ толпой.—„Ты куда, бабушка, идешь?“—раздался около нея голосъ другой старухи, у которой на головѣ былъ повязанъ бѣлый платокъ. —„Да мнѣ на Пески, на Телѣжную улицу. А тебѣ куда?“ „А мнѣ на Охту; намъ съ тобой вмѣстѣ“,—говоритъ старуха въ бѣломъ платкѣ. И двѣ незнакомки, жалуясь другъ другу на грязь и многолюдность, побрели вмѣстѣ. Но я уже не слыхалъ ихъ дальнѣйшаго разговора, такъ какъ былъ уже далеко отъ нихъ.

Мы видимъ, что авторъ усвоилъ себѣ манеру художественной беллетристики оживлять свой разсказъ случайно услышанными разговорами, рисующими здѣсь положеніе въ толпѣ. Это свидѣтельствуетъ объ извѣстномъ литературномъ развитіи ученика.

Ясно, что достоинства свободныхъ изложеній учениковъ зависятъ не отъ самаго свойства такихъ работъ, а отъ личности пишущаго. Да и какъ же можетъ быть иначе! Упражняя учениковъ въ опредѣленной области изложенія, повѣствованія изъ личныхъ наблюденій совершенствуютъ стиль учащихся, какъ всякая письменная работа, но нѣтъ никакихъ педагогическихъ основаній выдѣлять ихъ среди другихъ видовъ работъ и даже уничтожать ради нихъ испытанныя мѣры развитія письменной рѣчи.

Сочиненія по комбинаціонному методу. Однимъ изъ дѣйствительныхъ средствъ развитія активной фантазіи является почти не имѣющее распространенія въ нашей школѣ сочиненіе по комбинаціонному методу.

Послѣдній возникъ въ педагогикѣ, какъ средство испытанія умственной одаренности, и идея его принадлежитъ Эббингаусу, полагавшему, что всякая умственная дѣятельность сводится къ акту комбинированія, соединяющему въ опредѣленныя сочетанія элементы сознанія, данные первоначально отдѣльно, расчлененно. Поэтому способность комбинированія можетъ быть критеріемъ для сужденія объ умственной одаренности вообще. Какъ средство ея испытанія, комбинаціонный методъ представленъ различными пріемами; одинъ изъ нихъ, предложенный Масселономъ, состоитъ въ томъ, чтобы образовать изъ трехъ данныхъ словъ одно предложеніе. Этотъ пріемъ примѣняется къ дѣтямъ 11-ти—12-ти лѣтняго возраста.

Но въ болѣе распространенномъ видѣ комбинаціонный методъ можетъ быть использованъ для цѣлей стилистической практики учащихся. Педагогическое значеніе его въ такомъ случаѣ слѣдующее.

Во-первыхъ, комбинаціонный методъ развиваетъ активную фантазію, такъ какъ принуждаетъ ее проходить опредѣленные этапы представленій. Во-вторыхъ, требуя остроумія и находчивости, этотъ методъ содержитъ въ себѣ такіе же элементы умственнаго спорта, какъ рѣшеніе всякаго рода задачъ, что придаетъ ему особый интересъ.

Кромѣ того, съ комбинаціоннымъ методомъ соединяется также дидактическая цѣль—использованіе его для сознательнаго усвоенія учащимися орѳографіи. Для этого слова, которыя даются преподавателемъ, должны представлять орѳографическій интересъ.

Имѣя передъ глазами опредѣленныя орѳограммы, ученикъ принуждается къ продолжительной ихъ фиксаціи. что закрѣпляетъ данныя написанія словъ въ зрительной памяти. При этомъ со словами, которыя ученикъ долженъ включить въ свое изложеніе, онъ обязательно соединяетъ реальныя представленія, чѣмъ закрѣпляется ассоціація между центрами представленій и зрительнымъ.

Изложеніе по комбинаціонному методу—работа нелегкая, а для нѣкоторыхъ отсталыхъ въ умственномъ отношеніи учениковъ можетъ оказаться даже непосильной. Поэтому первые опыты даже въ составленіи фразъ на данныя слова бываютъ иногда затруднительны для учащихся и представляютъ много неудачнаго. Съ составленія отдѣльныхъ фразъ на данныя орѳограммы и слѣдуетъ начинать упражненія въ сочиненіи по комбинаціонному методу. Эта работа удобно можетъ быть пріурочена къ усвоенію отдѣльныхъ правилъ правописанія частей рѣчи. Затѣмъ уже можно перейти къ составленію цѣлыхъ разсказовъ со включеніемъ данныхъ словъ.

Комбинаціонный методъ вообще оказывается посильнымъ для учениковъ, хотя нѣкоторые ученики въ большей или меньшей степени подпадаютъ дѣйствію случайныхъ ассоціацій, что приводитъ къ внутренней безсвязности изложенія.

Примѣры изложеній по комбинаціонному методу.

Статейки, составленныя учениками въ классѣ, со включеніемъ данныхъ словъ: *зрѣлище, впечатлѣніе, дѣти, масленица, смѣяться.* Работы учениковъ II класса гимназіи.

1) *Дѣтей* повели въ циркъ на *Масленицѣ*; и они много *смѣялись*, когда два клоуна мѣшали складывать коверъ. Это *зрѣлище* произвело на нихъ большое *впечатлѣніе,* и они разсказывали долго объ этомъ.

2) Въ господскомъ домѣ въ Сочельникъ была устроена елка, и это было великолѣпное *зрѣлище.* Подъ окнами стояли деревенскіе мальчики и смотрѣли на елку; она на нихъ производила сильное *впечатлѣніе.* Прошло Рождество. Наступила наконецъ и *Масленица. Дѣти* стали кататься на саняхъ и, если какой-нибудь мальчикъ вываливался изъ саней, надъ нимъ *смѣялись* его товарищи.

3) Когда я вышелъ на берегъ Волги, то глазамъ моимъ представилось чудное *зрѣлище*: вдали мелькали барки и лодки, изрѣдка показывались большіе пассажирскіе пароходы. На берегу у небольшого камня сидѣлъ татаринъ-рыболовъ, а вокругъ него толпились *дѣти.* Я подошелъ къ рыбаку и спросилъ: „Ну, какъ идетъ ловъ?“ Рыбакъ съ самодовольнымъ видомъ повернулся въ мою сторону и сказалъ: „Теперя у насъ *масленица,* баринъ“. Дѣти весело *засмѣялись.* Осмотрѣвъ берега Волги, я отправился далѣе. Отъ Волги у меня навсегда осталось пріятное *впечатлѣніе.*

Къ достоинствамъ всѣхъ трехъ примѣровъ надо отнести то, что для данныхъ словъ установлены естественныя ассоціаціи, т. е., слова не соединены въ фразы механически. Но въ первомъ и третьемъ примѣрахъ болѣе достоинства въ томъ отношеніи, что для созданія ассоціаціи между словами потребовалась одна картина, между тѣмъ, какъ авторъ второго примѣра не сумѣлъ включить всѣ слова въ одну словесную картину рождественской елки или масленичнаго веселья и далъ двѣ картины, не связанныхъ одна съ другой.

Далѣе приводятся примѣры цѣлыхъ разсказовъ, въ которые включены слова: дѣдъ, дѣти, зѣвать, калѣка, клѣтка, колѣно, лѣсъ, лѣстница, лѣшій, слѣдъ, телѣга, хлѣбъ, хлѣвъ. При заданіи работы было указано, что къ достоинству сочиненій будетъ относиться возможно большее включеніе словъ съ буквою *ѣ* въ корнѣ. Работы принадлежатъ ученикамъ I класса гимназіи и были исполнены ими дома.

Дѣдъ и дѣти.

Однажды дѣдъ полѣзъ по лѣстницѣ на печь, а дѣти надъ нимъ стали посмѣиваться. Дѣдъ хотѣлъ сказать имъ, чтобы они не смѣялись надъ старымъ, какъ вдругъ оборвался и упалъ и расшибъ колѣно, и съ этого вре-

мени его стали называть калѣкой. Одинъ разъ старикъ поѣхалъ въ лѣсъ и взялъ съ собой дѣтей; ему надо было ѣхать за хлѣбомъ въ сосѣднюю деревню на телѣгѣ. Когда они ѣхали лѣсомъ, имъ показался лѣшій. Дѣти сказали дѣду, что имъ хочется поймать этого лѣшаго и потомъ посадить его въ клѣтку. А когда они подъѣхали къ тому мѣсту, гдѣ они видѣли лѣшаго, слѣда не было.

Разсказъ солдата-калѣки.

Во дворѣ одного дома, на лѣстницѣ, которая стояла у хлѣва, сидѣлъ калѣка-солдатъ: онъ былъ раненъ въ колѣно. Кругомъ калѣки-солдата сидѣли на корточкахъ дѣти и слушали разсказъ бѣднаго раненаго. Тотъ съ удовольствіемъ разсказывалъ про войну, гдѣ его ранили, какъ они обстрѣливали въ лѣсу телѣгу съ нѣмецкимъ провіантомъ. *Солдатикъ говорилъ, что онъ видѣлъ въ лѣсу лѣшаго.* Далѣе онъ разсказывалъ, какъ ихъ отрядъ по слѣдамъ на землѣ отыскивалъ нѣмецкій обозъ. Дѣти слушали его съ большимъ вниманіемъ. Вмѣстѣ съ дѣтьми разсказъ солдата слушалъ старый дѣдъ, *держа въ рукахъ любимую имъ птичку въ клѣткѣ.* Когда разсказчикъ кончилъ свой разсказъ, то дѣти разошлись. Солдатикъ потянулся, зѣвнулъ и уснулъ тихимъ, спокойнымъ сномъ прямо на землѣ.

Лѣсникъ-лѣкарь.

Въ одно іюльское жаркое утро ватага ребятъ, подъ предводительствомъ шустраго Ванюшки, отправилась въ лѣсъ къ сторожкѣ лѣсника. Этого лѣсника звали въ деревнѣ дѣдушкой Михеемъ. Онъ умѣлъ лѣчить животныхъ и птицъ и какъ-то даже выправилъ одному мальчику вывихнутое колѣно. Ребята несли съ собой въ корзинкѣ собаку, у которой была сломана нога: ее переѣхала телѣга; и дѣти, увидавъ бѣдную собаку, пожалѣли ее, не захотѣли, чтобы она осталась калѣкой и рѣшили отнести ее къ Михею, чтобы тотъ вылѣчилъ собаку. Придя къ лѣснику, мальчики поздоровались съ нимъ и сказали ему о своемъ рѣшеніи. Лѣсникъ былъ человѣкъ добрый, и потому сейчасъ же полѣзъ по лѣстницѣ на сѣновалъ, который находился надъ хлѣвомъ, чтобы достать оттуда душистаго сѣна и положить на сѣно собаку. Положивъ собаку на сѣно, Михей сталъ выправлять ей ногу, чтобы потомъ положить ее въ лубки. Собака зѣвнула и жалобно завизжала. Лѣсникъ сталъ ее успокаивать, погладилъ по спинѣ и, когда окончилъ перевязку, положилъ корзинку съ собакой въ просторную клѣтку, гдѣ раньше помѣщались куры. Затѣмъ онъ сказалъ мальчикамъ, чтобы они отправились домой и пришли провѣдать собаку дня черезъ два. Ребята часто приходили провѣдывать быстро выздоравливающую собаку. Одинъ разъ они въ сумерки подходили къ домику лѣсника. Вдругъ изъ кустовъ выскочила какая-то темная фигура. Мальчики подумали, что это лѣшій, но потомъ увидали, что темная фигура—собака, которую лѣчилъ лѣсникъ, и обрадовались, видя ее здоровой. Собака очень привязалась къ мальчикамъ и ходила по ихъ слѣдамъ. Ее назвали Жучкой.

Добрый совѣтъ калѣки.

Однажды мальчики-птицеловы пошли въ лѣсъ ловить птицъ. Они далеко отошли отъ своего дома и потому рѣшили, какъ ни боялись лѣшаго, ночевать въ лѣсу. Дѣти были такъ перепуганы филиномъ, котораго считали лѣшимъ, что какъ только разсвѣло, пустились бѣжать домой. Дорогой они заблудились, но вскорѣ нашли свой слѣдъ. Одинъ мальчикъ зазѣвался и уронилъ клѣтку, которая сломалась, а птичка вылетѣла изъ нея. Но наконецъ они вышли на тропу. Имъ встрѣтился калѣка, у котораго они спросили, какъ найти дорогу. Дѣдъ указалъ имъ дорогу и разсказалъ, какъ онъ, будучи маленькимъ мальчикомъ, ловилъ птицъ. Однажды онъ влѣзъ на дерево по лѣстницѣ, но она была плохая и подъ его тяжестью сломалась, а онъ упалъ и ушибъ себѣ колѣно и совѣтовалъ имъ больше не мучить птичекъ. Мальчики послушались его добраго совѣта и выпустили на волю птичекъ и обѣщали больше не ловить ихъ. Дѣти распрощались съ добрымъ старикомъ и пошли домой. Они скоро замѣтили слѣды колесъ телѣги и вышли на вѣрную дорогу и пришли въ свою деревню. Мальчики освободили еще много птицъ, которыя находились въ старомъ заброшенномъ хлѣву.

Изъ приведенныхъ работъ ниже всѣхъ первая, такъ какъ она характеризуется случайными ассоціаціями: нѣтъ естественнаго теченія мысли, нѣтъ связи между представленіями. Во второй работѣ, вообще представляющей связное цѣлое, лишь нѣкоторыя мѣста не спаяны логически съ остальнымъ, потому что не всѣ представленія попали въ ассоціативную цѣпь (такія мѣста подчеркнуты). Въ двухъ остальныхъ работахъ авторы вполнѣ справились со своей задачей: проявили гибкость ума и творчество.

Описаніе. Картинка можетъ быть употреблена также при обученіи составленію описаній. Эта работа болѣе трудна и менѣе интересна для учениковъ, чѣмъ составленіе повѣствованій по картинкамъ. Но если внести въ описаніе элементъ движенія и придать ему личный характеръ, описаніе составляется учениками легче и съ большимъ интересомъ. Поэтому, давая описать какой-либо пейзажъ, слѣдуетъ указать, что ученики должны описывать его какъ бы по личнымъ впечатлѣніямъ, во время своей прогулки въ полѣ, собиранія цвѣтовъ, грибовъ и т. п., конечно, если ученики обладаютъ соотвѣтствующимъ опытомъ. Внесеніе элемента повѣствованія значительно оживляетъ описательныя сочиненія учениковъ.

Такія описанія по картинкамъ являются, сравнительно съ другими видами описанія, легкою работою, по той причинѣ, что они не принуждаютъ ученика дѣлать какой-либо выборъ представленій. Вѣдь художникъ изображаетъ на картинкѣ лишь типическое, отвѣчающее поставленной имъ цѣли, сгруппировываетъ характерные признаки явленія, и потому точное описаніе картинки само собою даетъ характерное описаніе, лишенное случайныхъ и неважныхъ признаковъ. Кромѣ того, на картинкѣ не можетъ быть такого большого количества объ-

ектовъ, какое мы воспринимаемъ въ дѣйствительности, осматривая какую-нибудь мѣстность, и это облегчаетъ ихъ перечисленіе и описаніе. Поэтому составленіе описаній по картинкѣ, осложненное элементомъ повѣствованія, представляетъ переходную ступень отъ чистыхъ повѣствованій къ самостоятельнымъ описаніямъ.

Составленіе послѣднихъ учениками требуетъ гораздо большаго числа указаній и вліянія образцовъ, чѣмъ повѣствовательныя изложенія. Факты мы и въ дѣйствительности воспринимаемъ во временной послѣдовательности, что въ большинствѣ случаевъ отразится и на изложеніи учащихся. Но воспріятія неподвижныхъ объектовъ, особенно если ихъ много, совершаются вообще рѣдко въ опредѣленной пространственной послѣдовательности. Когда мы смотримъ на окружающіе предметы, то глаза постоянно измѣняютъ направленіе осей, и хрусталикъ приспособляется то къ болѣе близкимъ, то къ болѣе отдаленнымъ предметамъ. Такимъ образомъ, глаза скользятъ по полю зрѣнія въ различныхъ направленіяхъ, и объекты воспринимаются нами не въ строго опредѣленномъ порядкѣ. У дѣтей отсутствіе порядка въ зрительныхъ воспріятіяхъ усугубляется еще самымъ свойствомъ дѣтскаго вниманія, носящаго непроизвольный характеръ. Поэтому неправильнымъ является мнѣніе, что форма описательнаго сочиненія не можетъ быть затруднительна для ученика: „Представимъ себѣ, говоритъ одинъ авторъ, что ученикъ пишетъ какое-либо сочиненіе описательнаго характера. При всемъ желаніи, онъ никакъ не можетъ расположить описываемые имъ явленія или предметы иначе, какъ по смежности въ пространствѣ, т. е., такъ же, какъ онъ и воспринималъ ихъ“ (Трояновскій). Это противорѣчитъ и психологіи, и практикѣ.

Вслѣдствіе этого задача учителя состоитъ въ томъ, чтобы дѣти пріучались наблюдать неподвижные объекты, т. е., совершать опредѣленный отборъ воспринимаемыхъ впечатлѣній, съ цѣлью дать въ своемъ описаніи возможно точное представленіе предмета. Способность къ такому произвольному, цѣлесообразному наблюденію можетъ быть воспитана. Мейманъ указываетъ, что точность наблюденій и вѣрность ихъ при передачѣ возрастаетъ отъ установленія извѣстнаго порядка наблюденія и отъ вліянія воли и наставленія.

Обученіе умѣнью составлять описанія имѣетъ большое педагогическое значеніе. Еще Ушинскій указывалъ на смыслъ описательныхъ статеекъ, какъ, напр., „Нашъ классъ“, „Одежда“, „Посуда“ и пр., помѣщенныхъ имъ въ „Родномъ словѣ“—„Эти статейки имѣютъ важное значеніе. Онѣ пріучаютъ дѣтей къ простому и ясному выраженію тѣхъ простыхъ впечатлѣній, которыя даются имъ правильнымъ наблюденіемъ окружающей ихъ дѣйствительности“. Тѣмъ большее значеніе имѣетъ самостоятельное составленіе учащимися описаній. При этой работѣ сложныя представленія, которыя дѣти склонны воспринимать, какъ нѣчто недѣлимое, расчленяются на составляющіе ихъ элементы.

Такимъ образомъ воспитывается вниманіе учениковъ и анализирующая способность ума. Далѣе, расчлененные элементы сложнаго представленія должны быть указаны въ сочиненіи въ какомъ-нибудь опредѣленномъ порядкѣ или сгруппированы по ихъ характеру. Это дисциплинируетъ наблюденія дѣтей и способствуетъ умѣнью классифицировать представленія. Наконецъ, такъ какъ для описаній чаще всего даются неподвижные объекты, наблюдать за которыми у дѣтей нѣтъ склонности, то, упражняя ученика въ описаніяхъ, мы принуждаемъ его фиксировать вниманіе на такихъ объектахъ и этимъ воспитываемъ его волю. Таково педагогическое значеніе описаній.

Не менѣе велико также ихъ стилистическое значеніе. Ни одинъ видъ письменнаго изложенія не требуетъ такого внимательнаго отношенія къ языку, какъ описаніе, для котораго необходимо много стилистическаго труда, чтобы избѣжать недостатковъ однообразія. Разнообразить языкъ при описаніи труднѣе, чѣмъ при другой стилистической работѣ, такъ какъ иногда слишкомъ бываютъ однообразны соотношенія неподвижныхъ объектовъ, если они сводятся только къ пространственной послѣдовательности.

При обученіи описаніямъ надо замѣтить слѣдующія методическія соображенія.

Не слѣдуетъ допускать, чтобы описаніе содержало исключительно протокольное перечисленіе частей предмета или его признаковъ. Это выйдетъ само собою у дѣтей формальнаго типа; вообще же, надо пріучать пишущихъ оживлять свои описанія индивидуальными представленіями, которыя воспроизводятся дѣтьми быстрѣе и легче, чѣмъ представленія, съ которыми не связано личныхъ переживаній. Слѣдовательно, внесеніе въ описаніе собственныхъ воспоминаній учениковъ, имѣющихъ отношеніе къ описываемому предмету, подходитъ тѣмъ самымъ ближе къ ихъ психологіи. Если съ описываемыми предметами нельзя соединить индивидуальныхъ представленій, ученики могутъ внести въ описаніе элементъ движенія и повѣствованія, въ видѣ разсказа о происхожденіи предмета, его прошломъ и пр.

Для описанія, какъ и для повѣствовательнаго изложенія, требуется работа воображенія. Но, если, говоритъ одинъ педагогъ, отъ ученика, „сидящаго въ классѣ требуется описаніе именно этого самаго класса, то здѣсь исключается то, что играетъ главную роль при дѣйствительномъ творчествѣ, а именно фантазія. Опытъ всякаго художественнаго творчества показываетъ, что вѣрныя въ своей основѣ изображенія дѣйствительности возникаютъ только тогда, когда художникъ удаленъ на извѣстное разстояніе отъ своего объекта. Это, несомнѣнно, происходитъ оттого, что возсоздающая фантазія вноситъ извѣстный порядокъ въ хаотическую бездну подробностей, исключаетъ противорѣчія, острѣе подчеркиваетъ все особенно характерное. Точно такъ же обстоитъ дѣло съ творчествомъ ученика“. (О. Антесъ). Поэтому очень

распространенная тема „Нашъ классъ“, какъ заданіе для самостоятельной работы, менѣе всего отвѣчаетъ высказаннымъ психологическимъ соображеніямъ.

Описанія, изображающія пространственныя отношенія. Наиболѣе легкими являются описанія, основанныя на изображеніи пространственныхъ отношеній.

Теорія составленія ихъ выводится изъ разбора литературныхъ образцовъ описаній, для чего составляются планы послѣднихъ.

Вотъ образецъ описанія небольшого помѣщенія, которое можно окинуть однимъ взглядомъ.

Классная комната. *Л. Толстого.*

Налѣво отъ двери было двѣ полочки: одна наша, дѣтская, другая—Карла Ивановича, *собственная*. На нашей были всѣхъ сортовъ книги—учебныя и неучебныя: однѣ стояли, другія лежали. Коллекція книгъ на *собственной*, если не была такъ велика, какъ на нашей, то была разнообразнѣе. Въ числѣ предметовъ, лежащихъ на полочкѣ Карла Иваныча, былъ одинъ, который больше всего мнѣ его напоминаетъ. Это—кружокъ изъ картона, вставленный въ деревянную ножку, въ которой кружокъ этотъ подвигался посредствомъ шпеньковъ. На кружкѣ была наклеена картинка, представляющая карикатуру какой-то барыни и парикмахера. Карлъ Иванычъ очень хорошо клеилъ и кружокъ этотъ самъ изобрѣлъ и сдѣлалъ для того, чтобы защищать свои слабые глаза отъ яркаго свѣта.

На другой стѣнѣ висѣли ландкарты, всѣ почти изорванныя, но искусно подклеенныя рукою Карла Иваныча. На третьей стѣнѣ, въ серединѣ которой была дверь внизъ, съ одной стороны висѣли двѣ линейки: одна—изрѣзанная, наша, другая—новенькая, *собственная*, употребляемая имъ болѣе для поощренія, чѣмъ для линеванія; съ другой—черная доска, на которой отмѣчались кружками наши большіе проступки и крестиками—маленькіе. Налѣво отъ доски былъ уголъ, въ который насъ ставили на колѣни. Бывало стоишь, стоишь въ углу, такъ что колѣни и спина заболятъ, и думаешь: забылъ про меня Карлъ Иванычъ; ему, должно быть, покойно сидѣть на мягкомъ креслѣ и читать,—а каково мнѣ?

Въ серединѣ комнаты стоялъ столъ, покрытый оборванной черной клеенкой, изъ-подъ которой во многихъ мѣстахъ виднѣлись края, изрѣзанные перочинными ножами. Кругомъ стола было нѣсколько некрашеныхъ, но отъ долгаго употребленія залакированныхъ табуретовъ. Послѣдняя стѣна была занята тремя окошками. Вотъ какой былъ видъ изъ нихъ: прямо подъ окнами дорога, на которой каждая выбоина, каждый камешекъ, каждая колея давно знакомы и милы мнѣ; за доро-

гой—стриженая липовая аллея, изъ-за которой кое-гдѣ виднѣется плетеный частоколъ; черезъ аллею виденъ лугъ, съ одной стороны котораго гумно, а напротивъ—лѣсъ; далеко въ лѣсу видна избушка сторожа.

Планъ. 1) Первая стѣна со входною дверью: книжныя полочки; воспоминанія автора о книгахъ, кружкѣ изъ картона, Карлѣ Ивановичѣ. 2) Вторая стѣна, налѣво отъ двери: ландкарты. 3) Третья стѣна, противоположная первой: дверь внизъ, линейки, доска. 4) Уголъ между третьей и четвертой стѣной: воспоминанія о немъ. 5) Середина комнаты: столъ, табуреты. 6) Послѣдняя четвертая стѣна: окна, видъ изъ нихъ.

Къ этому плану составляется чертежъ, на основаніи котораго выясняется, что авторъ описываетъ комнату съ опредѣленнаго пункта и ведетъ свое описаніе въ порядкѣ пространственной послѣдовательности, разнообразя его повѣствованіемъ.

Помѣщеніе, состоящее изъ нѣсколькихъ частей, которыя нельзя осмотрѣть, стоя на одномъ мѣстѣ, описывается по мѣрѣ передвиженія наблюдающаго лица. Примѣръ—„Комната Плюшкина“ Гоголя (отъ словъ: „Онъ вступилъ въ темныя, широкія сѣни“ до словъ: „старый, поношенный колпакъ, лежавшій на столѣ“).

Планъ. 1) Сѣни. 2) Темная комната. 3) Свѣтлая комната: общее впечатлѣніе („Казалось, какъ будто въ домѣ происходило мытье половъ“). 4) Середина комнаты: столъ, шкапъ, бюро, предметы на немъ. 5) Стѣны: картины. 6) Потолокъ: люстра. 7) Уголъ: куча. 8) Общее впечатлѣніе („Никакъ бы нельзя было сказать, что въ комнатѣ сей обитало живое существо“).

При разборѣ даннаго плана вниманіе учениковъ обращается на слѣдующее.

Изъ словъ—„Сюда на время нагромоздили *всю* мебель“ и „на *одномъ* столѣ стоялъ даже сломанный стулъ“—ясно, что въ комнатѣ было много мебели и нѣсколько столовъ; между тѣмъ, авторъ говоритъ только объ одномъ столѣ, шкапѣ и бюро, которые болѣе всего производили впечатлѣніе безпорядка. Слѣдовательно, при описаніи—изъ нѣсколькихъ предметовъ надо выбирать только нѣкоторые, наиболѣе примѣчательные. Затѣмъ, изъ того, что авторъ, описавъ послѣдовательно середину комнаты, стѣны и потолокъ, выдѣляетъ кучу, особенно свидѣтельствующую о безпорядкѣ, царящемъ въ комнатѣ, выводится правило: самые характерные въ какомъ-нибудь отношеніи предметы могутъ быть выдѣлены въ особое описаніе, внѣ пространственной послѣдовательности. Наконецъ, авторъ начинаетъ и заканчиваетъ описаніе выраженіемъ общаго впечатлѣнія, которое производила комната Плюшкина, и каждый разъ высказываетъ это различными словами.

Слѣдующій отрывокъ даетъ описаніе внѣшняго вида зданія. Это—описаніе боярскаго дома XVI вѣка гр. А. Толстого („Князь Серебряный“, гл. IV).

Домъ боярина Морозова.

Домъ боярина Дружины Андреевича Морозова, на берегу Москвы-рѣки, отличался особенною красотою. Дубовыя бревна были на подборъ круглы и ровны; всѣ углы рублены въ лапу, домъ возвышался въ три жилья, не считая свѣтлицы. Навѣсная кровля, надъ крутымъ крыльцомъ, поддерживалась пузатыми, вычурными столбами и щеголяла мелкою рѣзьбою. Ставни были искусно расписаны цвѣтами и птицами, а окна пропускали свѣтъ Божій не сквозь тусклые бычачьи пузыри, какъ въ большей части домовъ московскихъ, но сквозь чистую, прозрачную слюду. На широкомъ дворѣ стояли службы, кладовыя, сушилы, голубятня и лѣтняя опочивальня боярина. Ко двору примыкали, съ одной стороны, домовая каменная церковь, съ другой—пространный садъ, окруженный дубовымъ частоколомъ, изъ-за котораго поднимались красивыя качели, также съ узорами и живописью. Словомъ, домъ выстроенъ былъ на славу!

Планъ. 1) Общее впечатлѣніе, съ указаніемъ мѣстонахожденія дома. 2) Общій видъ. 3) Отдѣльныя части дома: крыльцо, ставни, окна. 4) Дворъ. 5) Церковь. 6) Садъ: качели. 7) Общее впечатлѣніе.

Описаніе начинается и заканчивается выраженіемъ общаго впечатлѣнія, производимаго предметомъ. Такъ какъ послѣдній очень сложенъ, то указываются только отдѣльныя его части, наиболѣе характерныя.

Наконецъ, разбирается описаніе обширной мѣстности, каково, напримѣръ,—

Село Заборье *Мельникова-Печерскаго.*

(Изъ разсказа „Старые годы").

Довелось мнѣ разъ побывать въ большомъ селѣ Заборьѣ. Стоитъ оно на Волгѣ. Мѣсто тутъ привольное. Это гнѣздо угасшаго рода князей Заборовскихъ. Мѣстность въ Заборьѣ живописна. Крутой, высокій берегъ Волги тутъ перемежается, образуя обширную, покатую къ рѣкѣ лощину, въ ней построено Заборье. Тамъ до десятка златоглавыхъ церквей, сорокъ либо пятьдесятъ двухъэтажныхъ каменныхъ домовъ, больше тысячи деревянныхъ городской постройки, обширный гостиный дворъ, нѣсколько фабрикъ и заводовъ: всюду кипучая дѣятельность. По волжскому берегу тянется длинный рядъ амбаровъ для складки хлѣба и другихъ товаровъ, у пристани стоитъ не одна сотня барокъ, расшивъ, ладей, паузковъ и другихъ разной величины парусныхъ судовъ. Поодаль, у особой пристани, устроенной въ Кривоборскомъ затонѣ, дымятся пароходы.

И справа и слѣва тѣсно застроеннаго и шумно оживленнаго Заборья великанами высятся крутыя горы. На одной красуются величественные храмы XVII вѣка, украшенные снаружи стѣнописью, увѣн-

чанные золотыми шатрами и куполами. Вмѣстѣ съ громадными двухъ-этажными зданіями, они обнесены зубчатыми бѣлокаменными стѣнами, высокими башнями и бойницами. Ни казанскіе татары, ни сообщники Разина не могли взять тѣхъ твердынь, хоть не разъ пытались овладѣть Заборскимъ монастыремъ, зная о сокровищахъ, въ немъ сохранявшихся. Теперь не то, теперь здѣсь тихое и безмятежное пристанище немногихъ иноковъ, просторно размѣстившихся по уголкамъ громадныхъ келій, гдѣ въ старые годы тѣсно было жить многочисленной братіи и толпамъ слугъ и служебниковъ Заборской обители.

По другую сторону Заборья высятся на горѣ палаты князей Заборовскихъ. Величественный дворецъ, окруженный полуразвалившимися флигелями и службами, господствуя надъ Волгой и Заборьемъ, угрюмо смотритъ на новую, развившуюся подъ его ногами дѣятельность. Запустѣлый, обветшалый, точно переглядывается онъ съ древними зданіями монастырскими... Ведутъ межъ собой каменные старцы беззвучную бесѣду о суетѣ мірской, что внизу гуломъ тысячи голосовъ и звуковъ даетъ знать о себѣ, о привольѣ мѣста и о довольствѣ народа. Ведутъ угрюмые старцы бесѣду, а сами будто сокрушаются, что минули старые годы.

Планъ. 1) Мѣстонахожденіе Заборья. 2) Общее впечатлѣніе. 3) Описаніе села: церкви, дома и т. д. 4) Волжскій берегъ. 5) Одна сторона Заборья: монастырь и его прошлое. 6) Другая сторона: палаты князей Заборовскихъ. 7) Впечатлѣніе, производимое монастыремъ и палатами.

Изъ разбора подобныхъ описаній выводятся положенія:

Во-первыхъ, описанія начинаются и заканчиваются выраженіемъ общаго впечатлѣнія, производимаго предметомъ. Во-вторыхъ, при описаніи надо держаться пространственной послѣдовательности. Въ-третьихъ, если матеріалъ, подлежащій описанію, очень великъ, то для этого выбираются только наиболѣе выдающіеся предметы. Въ-четвертыхъ, описаніе слѣдуетъ соединять съ разсказомъ о предметахъ, ихъ происхожденіи, прошломъ и связанныхъ съ ними личныхъ воспоминаніяхъ. Эти правила помогаютъ ученикамъ систематизировать матеріалъ и располагать его въ порядкѣ.

Примѣромъ описанія, слѣдующаго данной теоріи, можетъ быть приводимая работа, написанная ученикомъ II класса высшаго начальнаго училища.

Каменный четырехъэтажный домъ Учительскаго Института выстроенъ на Тринадцатой линіи Васильевскаго острова. Окрашенъ онъ въ красный цвѣтъ. Домъ довольно длинный, имѣетъ по лицу тринадцать оконъ. Посрединѣ дома крупными черными буквами написано: Учительскій Институтъ. Домъ имѣетъ два выхода на улицу: стеклянную парадную (*дверь*) и направо отъ парадной, на самой серединѣ дома, широкія ворота, которыя ведутъ во дворъ. Домъ со двора представляетъ печатную букву П. Его можно раздѣлить на три корпуса: передній, средній и задній. Дворъ не особенно большой, до половины занятъ дровами. На дворѣ играютъ ученики въ большую перемѣну,

а осенью и весной, въ хорошую погоду дѣлаютъ гимнастику; для этого на дворѣ поставлены шесты и лѣстницы. Передній корпусъ выходитъ на Тринадцатую линію. Въ него ведетъ парадная. Какъ только войдешь въ парадную, то очутишься въ коридорѣ, гдѣ вѣшаютъ одежду. Направо отъ раздѣвальной швейцарская комната, телефонъ. Широкая лѣстница уступами идетъ до четвертаго этажа. Прямо противъ лѣстницы, во второмъ этажѣ устроенъ актовый залъ; здѣсь совершаются молебны. Въ залѣ развѣшены портреты, и въ углу стоитъ рояль. На Рождествѣ намъ устраиваютъ въ залѣ елку, и бываетъ очень весело. Направо отъ зала расположены старшіе классы Института и учительская комната. Налѣво отъ зала устроенъ первый классъ Института. Выше, въ третьемъ этажѣ, прямо противъ лѣстницы, отведена комната для третьяго класса городского училища. Налѣво отъ класса устроена раздѣвальня; за раздѣвальней четвертый классъ городского училища и залъ для перемѣнъ. Направо отъ третьяго класса городского училища квартира директора. Въ четвертомъ этажѣ на лѣстницу выходятъ двѣ двери: одна изъ физическаго кабинета, другая изъ музея. Музей—самая большая комната въ четвертомъ этажѣ. Въ немъ хранятся скелеты птицъ, рыбъ, карты по географіи, таблицы по естествовѣдѣнію и по русской исторіи. Въ средній корпусъ ведетъ дверь со двора. Корпусъ этотъ до половины занятъ квартирами учителей. Въ первомъ этажѣ отведена комната для гимнастики. Здѣсь устроено много приборовъ. Въ первомъ этажѣ готовятъ обѣдъ для воспитанниковъ. Во второмъ этажѣ расположена большая комната, въ которой обѣдаютъ воспитанники. Въ четвертомъ этажѣ классы: первый и второй городского училища и двѣ раздѣвальни, залъ позади классовъ и рисовальный классъ. Въ заднемъ корпусѣ устроены классы для ручного труда и квартиры учителей. Хотя домъ строился не спеціально для Института, но все-таки онъ удобенъ.

Сложныя описанія. Болѣе сложными, чѣмъ описанія, устанавливающія пространственныя отношенія, являются такія описанія, въ которыхъ эти отношенія не имѣютъ большого значенія или даже вовсе должны отсутствовать. Таковы, напримѣръ, описанія луга, огорода, лѣса, болота, озера, какой-либо мастерской, базара и проч. Подобныя описанія никакъ не могутъ быть подчинены тѣмъ же правиламъ расположенія матеріала, какія приложимы къ описаніямъ, выясняющимъ пространственную послѣдовательность предметовъ, относящихся къ извѣстной группѣ или одному сложному объекту. Указанныя представленія луга, огорода и т. д. содержатъ въ своемъ объемѣ многочисленные объекты. Поэтому объемъ ихъ можетъ быть выясненъ только путемъ строго опредѣленнаго подбора нѣкоторыхъ изъ этихъ объектовъ, важныхъ въ какомъ-нибудь отношеніи. Чтобы произвести такой подборъ, необходимо установить опредѣленную точку зрѣнія на описываемый нами предметъ или рядъ точекъ зрѣнія, которыя направляли бы выборъ объектовъ и придавали бы всей работѣ извѣстную цѣлесообразность.

Установить при описаніи извѣстную точку зрѣнія на данный предметъ важно, прежде всего, съ дидактической стороны, такъ какъ этимъ дисциплинируется наблюденіе, если оно дѣлается спеціально для составленія описанія, а также припоминаніе, если описаніе производится на основаніи имѣющихся уже въ распоряженіи ученика наблюденій. Такимъ образомъ, должно развиваться интеллектуальное вниманіе.

Особенное значеніе, при установленіи извѣстной точки зрѣнія на предметъ, получаетъ предварительное наблюденіе, дѣлаемое для спеціальной цѣли составленія описанія. Въ такомъ случаѣ міръ расширяется передъ глазами ученика, умъ обогащается новыми представленіями, и самыя малозамѣтныя изъ нихъ могутъ стать многозначительными и интересными.

Извѣстную точку зрѣнія на объекты описанія мы встрѣчаемъ въ художественной и научной литературѣ.

У писателей-беллетристовъ та или иная точка зрѣнія на предметъ создается настроеніемъ, съ которымъ авторъ приступаетъ къ описанію, и которое вліяетъ не только на выборъ отдѣльныхъ подробностей описанія, но и на самый стиль. Примѣромъ этого можетъ служить небольшой отрывокъ изъ „Обломова“ Гончарова, содержащій общее изображеніе того края, въ которомъ находилась Обломовка. Точка зрѣнія автора характеризуется названіемъ, которое даетъ онъ этому краю: „мирный уголокъ“. Соотвѣтственно съ этою точкою зрѣнія, Гончаровъ подбираетъ предметы описанія и стилистическія средства: эпитеты, сравненія, метафоры, которые и создаютъ образъ „мирнаго уголка“.

Мирный уголокъ.

Небо тамъ, кажется, ближе жмется къ землѣ, но не съ тѣмъ, чтобъ метать сильнѣе стрѣлы, а развѣ только, чтобъ обнять ее покрѣпче, съ любовью: оно распростерлось такъ невысоко надъ головой, какъ родительская надежная кровля, чтобъ уберечь, кажется, избранный уголокъ отъ всякихъ невзгодъ. Солнце тамъ ярко и жарко свѣтитъ около полугода и потомъ удаляется оттуда не вдругъ, точно нехотя, какъ будто оборачивается назадъ взглянуть еще разъ или два на любимое мѣсто и подарить ему осенью, среди ненастья, ясный, теплый день. Рѣка бѣжитъ весело, шаля и играя; она то разольется въ широкій прудъ, то стремится быстрой нитью, или присмирѣетъ, будто задумавшись, и чуть-чуть ползетъ по камешкамъ, выпуская изъ себя по сторонамъ рѣзвые ручьи, подъ журчанье которыхъ сладко дремлется. Весь уголокъ верстъ на пятнадцать или на двадцать вокругъ представлялъ рядъ живописныхъ этюдовъ, веселыхъ, улыбающихся пейзажей.

Примѣромъ научнаго, въ данномъ случаѣ, географическаго описанія, съ примѣненіемъ опредѣленной точки зрѣнія, является слѣдующее описаніе Екатеринбургскаго уѣзда изъ книги проф. Д. К. Зеленина „Великорусскія сказки Пермской губерніи“. Авторъ разсматриваетъ описываемую имъ мѣстность съ точки зрѣнія вліянія ея на воспитаніе чувства таинственнаго и чудеснаго, и сообразно съ этимъ подбираетъ опредѣленные факты.

Природа Урала.

Екатеринбургскій уѣздъ прорѣзанъ Уральскимъ горнымъ хребтомъ съ его отрогами. Селенія, гдѣ я записывалъ сказки, расположены неподалеку отъ этихъ горъ. Покосы мѣстныхъ жителей лежатъ, главнымъ образомъ, въ горныхъ долинахъ; заготовка дровъ и строеваго лѣса производится мѣстными жителями въ лѣсахъ, покрывающихъ горные отроги Урала; тамъ же происходятъ большею частью и рудничныя работы—копка и вывозка руды.

Занятая Уральскимъ хребтомъ, его развѣтвленіями и отрогами, гористая и лѣсная мѣстность въ громадной своей части необитаема, какъ непригодная для земледѣльческой культуры. Она извѣстна у мѣстныхъ жителей подъ именемъ *„Урала“*, и слово это понимается здѣсь не въ смыслѣ опредѣленнаго горнаго хребта, а въ смыслѣ дикаго, необитаемаго и малодоступнаго мѣста.

Дремучіе, необозримые лѣса въ этомъ „Уралѣ“, часто и поднесь не тронутые топоромъ дровосѣка, глубокія долины, каменныя вершины и скалы, богатство животнаго царства, особенно же змѣй, ящерицъ и насѣкомыхъ, жизнь коихъ народу совершенно невѣдома; наконецъ, обиліе большихъ и малыхъ озеръ съ ихъ камышистыми берегами и каменными необитаемыми островками,—все это не могло не производить на обитающаго тутъ человѣка впечатлѣнія чего-то таинственнаго, волшебнаго; все это должно было направлять воображеніе мѣстнаго жителя въ таинственный міръ невѣдомаго и чудеснаго, усиленно питать вѣру въ близость этого чудеснаго и таинственнаго.

Изъ приведенныхъ примѣровъ видно, что точка зрѣнія на описываемый предметъ является какъ бы душою описанія, объединяющею предметы и придающею описанію живость. Поэтому, чтобы выбрать цѣнную точку зрѣнія, необходимо обладать наблюдательностью и вниманіемъ. Тогда самые будничные предметы, на которые никто не смотритъ, могутъ стать предметомъ размышленія и научнаго осмысленія. Таково, напр., приводимое здѣсь описаніе на тему:

Мостовая *).

Окна моей комнаты раскрыты настежь. Я слышу, какъ по улицѣ проѣзжаетъ тяжелый возъ. Онъ производитъ страшный шумъ. Весь воздухъ наполненъ грохотомъ колесъ, стѣны дрожатъ, лампа дребезжитъ. Что могутъ разсказать мнѣ эти грохочущія колеса?

Телѣги грохочутъ потому, что ихъ колеса безпрестанно наталкиваются на препятствія. Послѣднее происходитъ отъ того, что нѣкоторые камни мостовой опустились ниже другихъ, потому что подъ ними песокъ былъ утрамбованъ не такъ плотно, какъ подъ другими камнями. Поэтому, когда по мостовой стали ѣздить груженые возы, то эти камни прежде всего были вдавлены въ мягкій грунтъ. И вотъ, когда одинъ камень немного опускается, колесо соскакиваетъ на него съ сосѣдняго вышележащаго камня, еще больше вдавливаетъ его и останавливается передъ возвышающимся на одинъ дюймъ бокомъ слѣдующаго камня. Но телѣга легко справляется съ подобными препятствіями. Однако, если бы препятствіе было въ половину колеса, то телѣга должна была бы застрять передъ камнемъ, какъ бываетъ съ колесомъ тачки, которую катитъ по улицѣ рабочій.

Но у телѣги колеса высокія, и надвиганіе ихъ начинается раньше, чѣмъ въ низкомъ колесѣ тачки. Поэтому лошади идутъ своимъ обычнымъ шагомъ, и только по шатанью воза и стуку узнаешь, что для колесъ на пути имѣются маленькія препятствія. Тѣмъ не менѣе, если ихъ сложить, то получится большая сумма, и потому на неровной мостовой лошадь утомляется больше, чѣмъ на гладкой.

Вся эта лишняя работа дѣйствуетъ разрушительно на самую же мостовую, потому что нагруженный возъ сдвигаетъ немного впередъ выдающійся вверхъ камень. А такъ какъ возы ѣздятъ и въ одномъ, и въ другомъ направленіи, то постепенно камень расшатывается, подобно тому, какъ вынимаютъ пробку или расшатанный зубъ, нажимая его то въ одну, то въ другую сторону. Это происходитъ по всей мостовой одновременно, потому что всюду вѣдь есть маленькія неровности, и чѣмъ больше углубленій на ней, тѣмъ сильнѣе ее разрушаютъ колеса. Наконецъ, камни исчезаютъ въ пескѣ, и улица мало-по-малу можетъ стать такою же грязною и неудобною для ѣзды, какою была до замощенія.

Но люди не ждутъ этого. Вотъ мы слышимъ звонкій стукъ нѣсколькихъ молотовъ о камни: это рабочіе поправляютъ разъѣзженную мостовую.

Установить извѣстную точку зрѣнія на предметъ—дѣло преподавателя. Если она напередъ указана по отношенію къ фактамъ, кото-

*) Составлено по статьѣ Ф. Ганзберга „Дитя и наука“, „Русская Школа“, 1914 г. № 2.

торые еще предстоитъ наблюдать ученику, она поможетъ ихъ наблюденію и соображенію, а при изложеніи наблюденій—систематизаціи матеріала. Въ такомъ смыслѣ описаніе можетъ стать орудіемъ логическаго развитія и привычки къ вдумчивому осмысленію окружающаго.

Характеристика. Нѣкоторые педагоги не считаютъ необходимымъ выдѣлять характеристику въ особый видъ сочиненія: „Всякое сочиненіе,—говоритъ Алферовъ,—постольку цѣнно, поскольку оно характеризуетъ избранный предметъ“. Но подъ характеристикой разумѣется не *всякое* сочиненіе, а только описаніе, сообщающее основныя свойства лица или группы лицъ, изъ которыхъ вытекаютъ другія производныя свойства, и которыя объясняютъ дѣйствія даннаго лица, его слова и образъ жизни*). При этомъ въ понятіе характеристики входитъ не одно перечисленіе свойствъ лица, но также указаніе причинъ ихъ происхожденія и развитія (напр., скупости у Плюшкина, стремленія къ пріобрѣтенію у Чичикова). Причинная связь устанавливается еще между основными и вытекающими изъ нихъ свойствами, а также между свойствами лица и фактами его жизни. Такимъ образомъ, въ содержаніе характеристики входитъ элементъ разсужденія, устанавливающаго связь фактовъ.

Вполнѣ доступной характеристика становится только въ возрастѣ послѣ десяти лѣтъ, приблизительно около того времени, когда ученики переходятъ изъ III въ IV классъ, потому что на это время падаетъ у дѣтей періодъ наблюденія свойствъ предметовъ. Но пріучать къ наблюденію характерныхъ особенностей лицъ по литературнымъ произведеніямъ можно еще въ первыхъ классахъ, во время объяснительнаго чтенія. Въ III и IV классахъ составляются характеристики, основанныя на литературномъ матеріалѣ, содержащемъ типическіе образы лицъ, какъ напр., характеристики лѣтописца Пимена, Манилова, Собакевича, Плюшкина и др. Если авторъ характеризуетъ своего героя не только въ настоящемъ, но и въ прошломъ, то извлеченную изъ произведенія характеристику лучше называть біографіей. Тогда ученикамъ становится яснѣе послѣдовательность, въ которой должны быть изложены черты героя. Такъ, могутъ быть составлены біографіи Скотинина, Гринева, Мироновой, Пимена, Димитрія Самозванца, Чичикова, Плюшкина, Башмачкина, Любима Торцова и т. п.

Кромѣ характеристикъ отдѣльныхъ лицъ, можетъ быть дана характеристика цѣлой группы, какъ напр., характеристика помѣщичьяго общества по роману „Евгеній Онѣгинъ“, чиновниковъ по „Ревизору“, казаковъ по „Тарасу Бульбѣ“ и т. п. При составленіи подобной характеристики единичное явленіе принимается за характерное для всей группы, такъ какъ предполагается, что авторъ сдѣлалъ подборъ наиболѣе характерныхъ чертъ, относящихся къ данной группѣ. Однако,

*) Къ характеристикѣ приближается описаніе нрава животныхъ.

въ виду того, что у писателя-художника типическое лицо непремѣнно обладаетъ также личными чертами, слѣдуетъ развивать вниманіе и пониманіе учениковъ въ томъ смыслѣ, чтобы они не смѣшивали типическихъ и индивидуальныхъ чертъ, подобно тому, какъ одинъ ученикъ въ сочиненіи о жизни крестьянъ по „Хорю и Калинычу“ писалъ, что оброчные крестьяне были раціоналисты, а барщинные—романтики.

Матеріалъ характеристикъ долженъ быть ограниченъ только литературными произведеніями и, поскольку это возможно въ курсѣ высшаго начальнаго училища, данными исторіи (напр., характеристики Александра Невскаго, Петра Великаго, Ломоносова, Суворова, Крылова). Но совершенно недопустимо ни съ образовательной, ни съ воспитательной стороны составленіе учениками характеристикъ своихъ товарищей, что рекомендуютъ нѣкоторые учителя. Очевидно, что для ученика составленіе характеристики своего товарища не имѣетъ никакого образовательнаго значенія, въ смыслѣ расширенія или систематизаціи знаній. Наблюденіе надъ личностью можетъ быть образовательнымъ средствомъ только для лица, знакомаго съ психологіею и приступающаго къ нему съ опредѣленною цѣлью и планомъ, напр., съ педагогическою цѣлью. Въ воспитательномъ же отношеніи составленіе учениками характеристикъ своихъ товарищей надо признать безусловно вреднымъ. При склонности людей отмѣчать въ другихъ прежде всего отрицательныя свойства, такія характеристики подъ перомъ учениковъ обратятся въ осужденіе товарищей и злословіе и могутъ быть использованы авторами для цѣлей жалобы, клеветы и пр.

Сочиненія на пословицы. Старые методисты рекомендуютъ писаніе сочиненій на пословицы. Такъ, напр., Ельницкій въ своей „Методикѣ начальнаго обученія“ дважды указываетъ на такія сочиненія въ отдѣлѣ о самостоятельныхъ письменныхъ работахъ. Онъ намѣчаетъ, во-первыхъ, подборъ и изложеніе случая, подходящаго къ пословицѣ, и, во-вторыхъ, доказательство вѣрности пословицы. Писаніе такихъ работъ распространено въ нашихъ училищахъ. Но самъ Ельницкій говоритъ о нихъ: онѣ „требуютъ со стороны пишущихъ значительнаго развитія умственныхъ силъ, а потому могутъ быть предлагаемы только ученикамъ достаточно зрѣлымъ“.

Однако, осторожно относиться къ сочиненіямъ на пословицы надо не со стороны оцѣнки формальнаго развитія учащихся, а со стороны того матеріала, которымъ располагаютъ ученики для сочиненій на пословицу. Что представляетъ пословица? Это—индуктивный выводъ, сдѣланный изъ наблюденія цѣлаго ряда фактовъ. Слѣдовательно, чтобы доказать пословицу, какъ готовое положеніе, необходимо итти обратнымъ, дедуктивнымъ путемъ, приводя примѣры изъ жизни, оправдывающіе вѣрность даннаго положенія. Но послѣднее предполагаетъ достаточный запасъ однородныхъ наблюденій надъ жизнью,

чего нельзя требовать отъ ученика 14—15 лѣтъ, какъ бы ни было близко къ жизни его воспитаніе. Поэтому сочиненія на пословицы превращаются или въ передачу того матеріала, который былъ подобранъ во время предварительной бесѣды въ классѣ при помощи учителя, т. е., въ простыя изложенія, или ученики пишутъ, слѣдуя какой-либо ложной ассоціаціи представленій, нагромождая факты, не имѣющіе никакого отношенія къ данной пословицѣ. Такъ, напр., на тему: „Хлѣбъ соль ѣшь, а правду рѣжь“ ученики IV класса высшаго начальнаго училища писали о томъ, въ какихъ случаяхъ жизни люди лгутъ, что, очевидно, нисколько не отвѣчаетъ смыслу пословицы.

Отрицая *сочиненія* на пословицы, можно признать лишь *изложеніе* случаевъ, подходящихъ къ тѣмъ или инымъ пословицамъ, взятыхъ изъ собственной жизни учениковъ; и это можетъ быть предметомъ работы въ младшихъ классахъ.

Разсужденія. Изъ курса высшихъ начальныхъ училищъ необходимо исключить такія темы для составленія разсужденій, которыя предполагаютъ или развитое самосознаніе (напр.: „Любовь къ отечеству“), или широкое знакомство съ человѣческою психологіею („Дымъ отечества намъ сладокъ и пріятенъ“, „Непостоянство и привычка“), или знанія, выходящія за предѣлы курса училища („Вліяніе литературы на общество“). При задаваніи отвлеченныхъ сочиненій всегда необходимо помнить характерныя свойства дѣтской психологіи и мышленія, а также принимать во вниманіе общія условія успѣшнаго выполненія процесса сужденія.

„Во-первыхъ, говоритъ проф. Селли, прежде чѣмъ мы будемъ въ состояніи судить, у насъ должны быть потребные матеріалы для образованія сужденія. Эти матеріалы должны, очевидно, быть доставлены либо нашимъ личнымъ опытомъ, либо тѣмъ, что мы узнаемъ отъ другихъ. Во-вторыхъ, судить—значитъ выполнять процессъ размышленія относительно данныхъ матеріаловъ. Для этого опять-таки требуется особое усиліе произвольнаго вниманія, чтобы отмѣчать ту или иную сторону и то или иное соотношеніе нашихъ переживаній. Дѣти неспособны судить о большинствѣ вещей отчасти потому, что у нихъ нѣтъ необходимыхъ матеріаловъ, отчасти же потому, что они не обладаютъ требуемой способностью къ произвольному вниманію. Въ-третьихъ, такъ какъ судить ясно и отчетливо значитъ облекать свои мысли въ ясныя и подходящія слова, то отсюда слѣдуетъ, что еще однимъ условіемъ сужденія является овладѣніе рѣчью“.

Но для такихъ темъ, какъ указанныя выше, у учениковъ не будетъ ни пристальнаго изслѣдованія, ни тщательнаго наблюденія, ни потребной силы вниманія, ни, наконецъ, подходящаго языка, такъ какъ языкъ ихъ, конкретный по составу словъ, не можетъ быть выразителемъ отвлеченныхъ идей. Поэтому всякія отвлеченныя темы, для которыхъ у пишущихъ нѣтъ ни знаній, ни личныхъ ранѣе продуман-

ныхъ мнѣній, принесутъ только одинъ вредъ: „Въ этомъ случаѣ, говоритъ Алферовъ, вырабатывается особая вредная привычка ума, при которой ученикъ начинаетъ любить отвлеченныя темы, для которыхъ ничего не нужно читать, а можно писать то, что придетъ въ голову, не вдумываясь, правильно это или неправильно. Верхоглядство, которое такъ мѣшаетъ совершенствованію людей и развиваетъ увѣренность въ отличномъ знаніи всего, при отсутствіи какого бы то ни было основательнаго знанія, до извѣстной степени обязано своимъ происхожденіемъ ученическимъ сочиненіямъ, которыя, научая разсуждать о чемъ угодно, удовлетворяться самыми дешевыми заключеніями, отнимаютъ даже самую способность представлять себѣ, что такое истинное пониманіе предмета".

Вслѣдствіе этого въ высшемъ начальномъ училищѣ слѣдуетъ допускать лишь такія разсужденія, которыя въ основѣ должны имѣть конкретныя представленія, доступныя уму учащагося, и матеріалъ для которыхъ онъ свободно можетъ почерпнуть изъ круга усвоеннаго имъ въ школѣ знанія: изъ области географіи, естествовѣдѣнія, физики. Таковы темы о значеніи и пользѣ явленій природы, животныхъ, растеній, техническихъ изобрѣтеній и пр.

Кромѣ этого методическаго положенія, важенъ также вопросъ о логическомъ типѣ школьныхъ разсужденій. Мало того, чтобы ученикъ подобралъ матеріалъ, на которомъ оснуетъ свое сочиненіе,—необходимо, чтобы сочиненіе представляло строго послѣдовательное логическое умозаключеніе. Такъ какъ, составляя разсужденіе, ученикъ не открываетъ новыхъ истинъ, но оперируетъ съ готовыми сужденіями, которыя онъ лишь долженъ расположить въ порядкѣ и доказать ихъ фактами, то ясно, что логическій методъ въ ученическомъ сочиненіи можетъ быть только дедуктивный, т. е., сочиненіе должно представлять въ своей основѣ силлогизмъ. Это имѣетъ двоякую пользу. Во-первыхъ, построеніе силлогистическаго разсужденія является чрезвычайно важнымъ для умственнаго развитія учащагося, потому что пріучаетъ къ дисциплинированному мышленію, правильному и точному. Во-вторыхъ, построеніе разсужденія по методу дедукціи имѣетъ большое узко-техническое значеніе, такъ какъ даетъ возможность раздѣлить сочиненіе на три части: введеніе, содержащее большую посылку, изложеніе, въ основѣ котораго должна лежать меньшая посылка, и заключеніе, съ выводомъ изъ всего сочиненія. Изъ этого слѣдуетъ, что составленію разсужденій должно предшествовать нѣкоторое знакомство съ логическими понятіями.

Итакъ, во введеніи или вступленіи высказывается общее сужденіе по отношенію къ данной въ темѣ мысли. Поэтому для темъ „Польза трамвая для жителей даннаго города", „Значеніе деревьевъ въ жизни человѣка", „Какую помощь приноситъ человѣку лошадь?"—общими мыслями, которыя должны быть положены въ основу введенія, явля-

ются: 1) польза усовершенствованныхъ средствъ сообщенія; 2) значеніе растеній въ жизни человѣка; 3) помощь, оказываемая человѣку домашними животными.

Слѣдовательно, для написанія вступленія ученики должны различать родовыя и видовыя понятія, находить видовыя къ родовымъ и обратно. Въ этомъ состоятъ предварительныя логическія упражненія. При этомъ учитель слѣдитъ, чтобы учащіеся отыскивали ближайшія общія понятія къ даннымъ понятіямъ, такъ какъ опыты надъ воспроизведеніемъ дѣтьми ассоціацій, выражающихъ отвлеченныя отношенія, показываютъ, что лишь наиболѣе зрѣлыя интеллигентныя дѣти находятъ ближайшія высшія понятія; большинство же воспроизводитъ отдаленныя общія понятія.

Когда ближайшее высшее понятіе найдено, составляется сужденіе, въ которомъ оно является подлежащимъ. Такимъ образомъ получаются сужденія: „Техническія изобрѣтенія приносятъ людямъ громадную пользу“, „Растенія имѣютъ для человѣка большое значеніе“, „Домашнія животныя являются помощниками человѣка въ его жизни“. Идя далѣе логическимъ путемъ, слѣдуетъ раскрыть содержаніе высшаго общаго понятія, что въ нашихъ случаяхъ будетъ состоять въ перечисленіи свойствъ, принадлежащихъ даннымъ понятіямъ. Такъ, по отношенію ко второй темѣ указывается, что растенія доставляютъ людямъ пищу, жилище, топливо, матеріалъ для предметовъ домашняго обихода, обувь, сохраняютъ влагу, удерживаютъ пески, служатъ предметомъ удовольствія, доставляютъ цѣлебныя вещества. Въ этомъ заключается содержаніе введенія.

Затѣмъ слѣдуетъ переходъ къ частной мысли, составляющей самую тему. Нахожденіе матеріала для изложенія уже не составитъ большого затрудненія: все, что указано во вступленіи относительно родового понятія, примѣняется къ данному видовому понятію и лишь подтверждается фактами, чего во вступленіи дѣлать не нужно. Такимъ образомъ, планъ изложенія намѣчается уже содержаніемъ вступленія.

Наконецъ, въ заключеніи подтверждается истинность данной темы. Для сообщенія послѣднему нѣкоторой литературности и закругленности слѣдуетъ, когда это возможно, сослаться въ концѣ сочиненія на какой-либо литературный примѣръ, привести цитату, пословицу и пр. Результатомъ работы явится стройное развитіе темы, послѣдовательное, соразмѣрное въ частяхъ (введеніе должно быть, по крайней мѣрѣ, въ три раза меньше изложенія; заключеніе—самая небольшая часть) и логически правильное.

Главная трудность работы будетъ заключаться въ составленіи плана, при чемъ послѣдній долженъ быть составленъ такъ, чтобы онъ давалъ ясное представленіе о содержаніи будущаго сочиненія. Тогда работа надъ нимъ будетъ состоять только въ приданіи плану развитой стилистической формы.

Такимъ образомъ, разсужденія получаютъ троякое значеніе: во-первыхъ, научное, такъ какъ въ нихъ ученики подводятъ итогъ своимъ знаніямъ въ извѣстномъ вопросѣ; во-вторыхъ, логическое, потому что требуютъ логически стройнаго и послѣдовательнаго расположенія мыслей, и, наконецъ, стилистическое. Основанныя на почвѣ конкретныхъ знаній, такія разсужденія не противорѣчатъ психологіи учащихся.

Вотъ образецъ ученическаго плана и сочиненія, написаннаго по методу дедукціи.

Значеніе Волги для Россіи *).

I. Вступленіе.

Значеніе большой рѣки для государства:

a) историческое;
b) климатическое;
c) какъ пути сообщенія;
d) торговое;
e) промышленное.

II. Изложеніе.

Волга—большая рѣка Россіи.

1) Историческое значеніе Волги:
   a) въ дѣлѣ колонизаціи Сѣверной Руси.
2) Климатическое значеніе Волги:
   a) для орошенія;
   b) для земледѣлія.
3) Волга, какъ путь сообщенія:
   a) въ прежнія времена;
   b) въ настоящее время.
4) Торговое значеніе Волги:
   a) торговля съ Азіей;
   b) торговля съ Европой;
   c) Нижній Новгородъ.
5) Промышленное значеніе Волги:
   a) рыболовство.

III. Заключеніе.

a) Отношеніе къ Волгѣ русскаго народа.

Всякая рѣка, протекающая на большомъ протяженіи, приноситъ пользу тому государству, въ которомъ она находится. Она имѣетъ значеніе въ историческомъ и климатическомъ отношеніяхъ, какъ путь сообщенія, а также для торговли и промышленности.

---

*) Планъ и сочиненіе были выработаны во время классныхъ занятій учениками IV-го класса мужской гимназіи.

Примѣромъ служитъ рѣка Волга.

Историческое значеніе Волги начинается съ древнѣйшихъ временъ русской исторіи, когда она способствовала колонизаціи кіевскихъ славянъ на сѣверъ. Волга важна для Россіи въ климатическомъ отношеніи. Она имѣетъ значеніе для орошенія страны и для развитія земледѣлія въ прилежащихъ къ ней мѣстностяхъ. Въ древнее время Волга представлялась единственнымъ удобнымъ путемъ сообщенія между Россіей и Азіей, такъ какъ ея система соединяетъ послѣднюю съ Восточной Европой. Да и въ настоящее время, несмотря на существованіе желѣзныхъ дорогъ, Волга не потеряла своего значенія воднаго пути, потому что тяжелый грузъ въ большомъ количествѣ очень удобно перевозить водою.

Изъ всего предыдущаго вытекаетъ торговое значеніе Волги. Соединяя Европейскую Россію съ Азіей, она служила и продолжаетъ служить какъ бы главнымъ нервомъ нашей азіатской торговли. Въ то же самое время Волга, соединяясь посредствомъ притоковъ и каналовъ съ Балтійскимъ моремъ, является главнымъ путемъ вывоза хлѣба и лѣса изъ Средней Россіи въ Западную Европу. Наиболѣе важнымъ пунктомъ на Волгѣ всегда былъ Нижній-Новгородъ со своею знаменитою Макарьевскою ярмаркой, на которой производится обмѣнъ товарами между Европейской Россіею, Сибирью и азіатскими государствами. Изъ промысловъ на Волгѣ развито рыболовство, обслуживающее среднюю и восточную части Европейской Россіи.

Итакъ, мы видимъ, какое большое значеніе имѣетъ Волга въ жизни русскаго государства. Русскій народъ понимаетъ это и величаетъ Волгу въ своей поэзіи „Волгой-Матушкой“.

Преподаваніе грамматики.

Содержаніе школьной грамматики. Языкъ можетъ быть изучаемъ въ двухъ направленіяхъ. Во-первыхъ, можно изучать языкъ исторически, т. е., слѣдить за измѣненіями его формъ, совершавшимися въ исторической послѣдовательности, поскольку онѣ могутъ быть возстановлены на основаніи позднѣйшихъ формъ, сравненія его съ родственными языками, напр., русскаго съ другими славянскими, латинскимъ, греческимъ, санскритскимъ и проч., и, наконецъ, данныхъ письменности. Во-вторыхъ, можно изучать языкъ, какъ уже сложившійся фактъ, представляющій опредѣленный моментъ въ его исторіи. Въ такомъ случаѣ изученіе языка принимаетъ описательный характеръ.

Изученіе русскаго языка съ исторической стороны составляетъ предметъ исторіи русскаго языка и относится къ области научнаго языковѣдѣнія. Изученіе языка, ограниченное описаніемъ его формъ, также можетъ относиться къ научному познанію языка, когда цѣлью такого описанія является установленіе характерныхъ чертъ языка, напр., какой-либо мѣстности или опредѣленнаго писателя. Такъ, въ

русской научной литературѣ имѣются описанія говоровъ, господствующихъ въ тѣхъ или иныхъ губерніяхъ, уѣздахъ и поселеніяхъ, а также описанія языка отдѣльныхъ писателей, напр., Державина, Пушкина и другихъ.

Помимо научныхъ цѣлей, описаніе языка можетъ преслѣдовать еще практическія задачи, когда оно устанавливаетъ нормы общепринятаго литературнаго языка, которыя такимъ образомъ возводятся на степень правилъ или нормативныхъ (не научныхъ) законовъ. Такимъ описаніемъ русскаго литературнаго языка, служащимъ практическимъ цѣлямъ, является школьная учебная грамматика русскаго языка.

Литературный русскій языкъ можетъ быть предметомъ научнаго изученія, если оно имѣетъ въ виду развитіе языка, вліяніе на него древне-славянскаго и иностранныхъ языковъ, измѣненія, внесенныя писателями и проч. Школьная грамматика не касается исторіи происхожденія литературнаго языка и этимъ отличается отъ научнаго его изученія. Затѣмъ, хотя мы говоримъ о литературномъ языкѣ, какъ о чемъ-то всеобщемъ по отношенію къ образованному классу и однородномъ, но на самомъ дѣлѣ существуютъ лишь языки отдѣльныхъ писателей и даже лицъ, у которыхъ различаются напр., петроградскій, московскій выговоры и т. п.

Поэтому литературный языкъ, какъ живой, допускаетъ разнообразныя формы словъ и ихъ сочетаній, которыя мы и находимъ у нашихъ писателей. Такъ, напр., Пушкинъ пишетъ *замыселъ:* „Но гордый *замыселъ* забудь;“ К. Р. въ переводѣ „Гамлета“ употребляетъ форму *замыслъ:* „*Замыслъ* этотъ намъ надо подкрѣпить другимъ.“ У Кольцова и Лермонтова находимъ род. пад. именъ существительныхъ на *мя,* сходный съ именительнымъ. Кольцовъ: „Выше *темя* горъ“, Лермонтовъ: „Изъ *пламя* и свѣта рожденное слово“. Нѣкоторые писатели употребляютъ имена существительныя не въ общепринятомъ грамматическомъ родѣ. Такъ, у Фета: „Набравъ *небольшую лукошку* персиковъ“; у Некрасова: „И, теребя *мочалу*, носъ просунуть силятся въ овесъ“. Въ литературѣ найдемъ также много примѣровъ отступленія писателей отъ узаконенныхъ грамматикою оборотовъ рѣчи. Напр., нѣкоторые замѣняютъ придаточныя предложенія временныя дѣепричастными формами при различныхъ подлежащихъ въ главномъ и придаточномъ. Пушкинъ: „Имѣя право выбирать оружіе, жизнь его была въ моихъ рукахъ“; Тургеневъ: Проѣзжая на возвратномъ пути въ первый разъ знакомую рощу, у меня голова закружилась“ *).

Школьная грамматика не считается съ возможностью подобнаго разнообразнаго пользованія формами рѣчи и строго нормируетъ ихъ, такъ какъ иначе совершенно было бы невозможно обученіе литератур-

*) Въ большомъ количествѣ подобные примѣры разнообразія формъ литературной рѣчи собраны въ книгѣ В. Чернышева: „Правильность и чистота русской рѣчи. Опытъ русской стилистической грамматики“.

ному языку: „Въ школѣ, говоритъ по этому поводу В. Чернышевъ, возможно требовать примѣненія главныхъ и общихъ правилъ языка и не допускать исключеній и отклоненій отъ господствующихъ нормъ. Такое требованіе является педагогическимъ пріемомъ, подобнымъ тому, какъ начавшему учиться письму не позволяютъ писать мелкимъ шрифтомъ или скорописью".

Такимъ образомъ, школьная грамматика не содержитъ описанія литературной рѣчи во всемъ ея разнообразіи, а только описаніе нѣкоторыхъ установившихся формъ и оборотовъ, и съ этой стороны тоже отличается отъ научнаго изученія литературнаго языка.

Научное изученіе языка вообще обнимаетъ слѣдующія его стороны: звуки языка, что составляетъ отдѣлъ языковѣдѣнія, называемый фонетикой; формы словъ, въ связи съ ихъ значеніемъ, что входитъ въ отдѣлъ морфологіи; формы сочетаній словъ, что составляетъ предметъ синтаксиса; значенія формъ языка самихъ по себѣ, что обнимаетъ семасіологія, слова языка въ ихъ реальныхъ значеніяхъ, что составляетъ отдѣлъ лексикологіи. Кромѣ того, такъ какъ языкъ изучается по отношенію ко всей территоріи его распространенія, въ полномъ разнообразіи нарѣчій, то составною частью научнаго познанія языка является діалектологія, или ученіе о нарѣчіяхъ и говорахъ языка.

Школьная грамматика изъ названныхъ отдѣловъ содержитъ въ себѣ въ элементарной формѣ только слѣдующіе: фонетику, куда входитъ ученіе о словообразованіи и измѣненіяхъ нѣкоторыхъ звуковъ (чередованія); морфологію, заключающую ученіе о частяхъ рѣчи и ихъ измѣненіяхъ, и синтаксисъ. Отдѣлы фонетики и морфологіи объединяются въ школьныхъ учебникахъ обычно подъ однимъ названіемъ этимологіи*). Слѣдовательно, школьная грамматика не исчерпываетъ всего объема тѣхъ знаній, которыя разрабатываетъ научное языковѣдѣніе.

Помимо того, школьная грамматика заключаетъ въ себѣ отдѣлъ правописанія, орѳографіи, которою научное языкознаніе обычно не занимается, какъ явленіемъ условнымъ, въ нѣкоторыхъ случаяхъ не имѣющимъ основаній ни въ прошломъ, ни въ настоящемъ состояніи языка.

Такимъ образомъ, на школьную грамматику нельзя смотрѣть, какъ на научный предметъ. Она построена исключительно въ практическихъ цѣляхъ, преслѣдующихъ достиженіе учащимися сознательныхъ навыковъ устной и письменной рѣчи.

---

*) Всѣ указанныя названія частей науки объ языкѣ—греческія: фонетика отъ *фонэ*—голосъ, звукъ; морфологія отъ *морфѣ*—видъ; синтаксисъ—неизмѣненное греч. слово, значитъ—устройство, построеніе; семасіологія или семантика отъ *семайно*—обозначаю; лексикологія отъ *лексикóс*—касающійся слова; діалектологія отъ *діáлектос*—говоръ, нарѣчіе; этимологія отъ *этюмон*—собственное значеніе слова.

Логическія основы школьной грамматики. Проф. языковѣдѣнія А. И. Томсонъ опредѣляетъ языкъ слѣдующимъ образомъ: „Подъ тѣмъ или другимъ языкомъ нужно понимать совокупность всѣхъ тѣхъ языковыхъ функцій и способностей нашего организма, при помощи которыхъ въ данной языковой общинѣ обнаруживаютъ мысли и мыслятъ" („Общее языковѣдѣніе"). Научное языкознаніе отмежевало себѣ изученіе этихъ языковыхъ функцій, самихъ по себѣ, разсматривая, каковы онѣ, какъ группируются, какъ и подъ вліяніемъ чего измѣняются и т. д. Это будетъ формальная точка зрѣнія на языкъ. Но послѣдній, какъ сказано, есть средство обнаруженія мысли и составляетъ „неотъемлемую составную часть нашего мышленія" (Томсонъ). Онъ „средство не выражать готовую мысль, а создавать ее" (Потебня). Поэтому на языкъ, какъ на явленіе, выражающее и обусловливающее мысль, подчиняющуюся извѣстнымъ логическимъ нормамъ, мы можемъ установить также логическую точку зрѣнія, т. е., разсматривать языкъ со стороны тѣхъ логическихъ отношеній, которыя создаются между словами и проявляются въ ихъ формахъ и сочетаніяхъ. Такая логическая точка зрѣнія на языкъ присуща школьной грамматикѣ и объясняется педагогическими соображеніями.

Посредствомъ обученія родному языку школа стремится воздѣйствовать на умственное развитіе ученика и выработать въ немъ осмысленное отношеніе къ строю своей рѣчи. Поэтому необходимо, чтобы ученикъ привыкъ подвергать воспринимаемую имъ рѣчь логическому осмысленію, что должно дисциплинировать логическую сторону его собственной рѣчи. Устанавливая логическую связь между формами рѣчи, ученикъ вырабатываетъ въ себѣ критерій логической оцѣнки сочетаній словъ, что необходимо прежде всего для его устной и письменной рѣчи.—„Отечественная грамматика, говоритъ Ѳ. И. Буслаевъ, является для дитяти самою простою логикою" („О преподаваніи отечеств. яз."). Поэтому грамматика, построенная на логическихъ основахъ, всегда была однимъ изъ наиболѣе дѣйствительныхъ средствъ элементарнаго образованія, наравнѣ съ ариѳметикой и геометріей. Если бы устранить логическую основу школьной грамматики и изучать языкъ только съ его формальной стороны, то можно было бы развить въ ученикѣ способность наблюденія, анализа, даже умозаключенія, однако, только въ той же степени, въ какой могутъ содѣйствовать всему этому и другіе предметы, какъ, напр., ботаника, но такое обученіе языку не могло бы оказать существеннаго вліянія на логическое осмысленіе ученикомъ его собственной рѣчи.

Вслѣдствіе этого логическія отношенія полагаются въ основу большей части школьной грамматики, не исключая даже отдѣла о правописаніи. Такъ, если учениковъ, не умѣющихъ еще различать падежей, пріучаютъ къ правильной постановкѣ *ъ* и *е* въ концѣ словъ средняго рода по вопросамъ. *гдѣ?* и *куда?*—то въ данномъ случаѣ правило пра-

вописанія основывается на логическихъ отношеніяхъ между словами. Особенно подчеркнуты логическія отношенія въ словесныхъ сочетаніяхъ въ школьномъ синтаксисѣ. По вопросамъ, устанавливающимъ извѣстную логическую связь между словами, узнаются члены предложенія и виды придаточныхъ предложеній. Напр., въ предложеніи: „На немъ было пальто съ барашковымъ воротникомъ“ послѣднее слово разсматривается, какъ опредѣленіе, такъ какъ отвѣчаетъ на вопросъ: *какое* пальто?—т. е., по смыслу обозначаетъ признакъ предмета. Въ сложномъ предложеніи: „Деревня, гдѣ скучалъ Евгеній, была прелестный уголокъ“ придаточное предложеніе разсматривается, какъ опредѣлительное, потому что отвѣчаетъ на вопросъ: *какая?*—между тѣмъ, какъ подчиняющій союзъ формально обозначаетъ мѣсто.

Но однихъ логическихъ основаній не всегда достаточно для уясненія формъ рѣчи. Такъ, напр., не достаточно опредѣлить имя существительное, только какъ часть рѣчи, обозначающую предметъ. Методически цѣлесообразнымъ будетъ опредѣленіе, соединяющее логическій смыслъ имени существительнаго съ его формальными признаками т. е., способностью измѣняться опредѣленнымъ образомъ. И потому имя существительное должно опредѣлить, какъ часть рѣчи, обозначающую предметъ и измѣняющуюся по падежамъ и числамъ. Имя прилагательное опредѣляется, какъ часть рѣчи, обозначающая признакъ предмета и измѣняющаяся по родамъ, падежамъ и числамъ; глаголъ, какъ часть рѣчи, обозначающая дѣйствіе и состояніе и измѣняющаяся по лицамъ, числамъ, временамъ и наклоненіямъ.

Недостаточность одного логическаго опредѣленія можетъ сказаться практически. Такъ, если учащіеся усвоили только одно логическое опредѣленіе имени существительнаго, ихъ можетъ затруднить осмысленіе такихъ словъ, какъ *ходьба*, *бѣготня*, *ловля* и т. п., потому что всѣ эти слова обозначаютъ не предметы, а дѣйствія, и лишь благодаря присущей имъ формѣ имени существительнаго, мыслятся какъ бы въ видѣ предметовъ (опредметченныя дѣйствія.) Если ученикъ не сможетъ постичь послѣдняго, то, зная формальныя особенности частей рѣчи, все же не приметъ названныя слова за глаголы, такъ какъ они измѣняются по падежамъ, но не спрягаются.

Такимъ образомъ, школьная грамматика не всегда можетъ опираться на одни логическія начала, но должна обращать вниманіе также на формальную сторону языка, когда одно логическое осмысленіе оказывается недостаточнымъ. Даже необходимо, чтобы въ области изученія формъ частей рѣчи, напр., падежей именъ существительныхъ и прилагательныхъ, логическое осмысленіе мало-по-малу уступало мѣсто одному формальному различенію словъ по окончаніямъ, т. е., чтобы, напр., ученикъ опредѣлялъ падежъ имени прилагательнаго *синемъ*, не ставя соотвѣтствующаго вопроса съ добавленіемъ какого-либо имени существительнаго, а только по одному признаку *емъ*. Это важно не въ

теоретическихъ, а въ практическихъ интересахъ, для цѣлей правописанія, чтобы представленіе объ извѣстномъ падежѣ прочно ассоціировалось въ сознаніи ученика съ опредѣленнымъ письменнымъ окончаніемъ.

Общія начала преподаванія школьной грамматики. Преподаваніе школьной грамматики преслѣдуетъ двѣ цѣли: формально-образовательную и практическую. Занятія грамматикою развиваютъ въ учащихся индуктивный методъ мышленія. Познанія не сообщаются дѣтямъ въ готовой формѣ, а добываются ими изъ собственныхъ наблюденій, подъ руководствомъ учителя, который своими вопросами подготовляетъ ихъ къ выводамъ. Поэтому каждое грамматическое правило или положеніе выводится въ классѣ изъ ряда примѣровъ, подобранныхъ учителемъ и написанныхъ на доскѣ. При этомъ надо помнить, что усвоеніе грамматическаго явленія будетъ тѣмъ болѣе сознательнымъ и прочнымъ, чѣмъ съ большею послѣдовательностью и постепенностью мы будемъ его анализировать. Такъ, если объясняется глаголъ, то сначала надо только выяснить на примѣрахъ, что это—часть рѣчи, обозначающая дѣйствіе. На рядѣ другихъ примѣровъ выясняется, что глаголъ, кромѣ того, обозначаетъ состояніе, и новый признакъ присоединяется къ предыдущему. Впослѣдствіи къ первоначальному опредѣленію прибавляются новыя данныя: способы измѣненія глагола по временамъ, лицамъ, числамъ и наклоненіямъ. Такимъ образомъ, ассоціація представленій, связанныхъ съ понятіемъ о глаголѣ, будетъ нарастать умѣренно и постепенно, не подавляя сразу памяти ученика большимъ количествомъ выражающихъ эту ассоціацію словъ.

Рядъ наблюдаемыхъ фактовъ является при объясненіи основою грамматическаго знанія, опредѣленіе же, выводъ, представляющій въ сжатой формулѣ сводку этихъ знаній, есть лишь средство закрѣпленія послѣднихъ. Для этого выводъ, искусно формулированный учителемъ или взятый изъ учебника, долженъ быть заученъ ученикомъ.—„Здѣсь требуется, чтобы учащійся прочно удерживалъ въ памяти данную часть своихъ знаній въ опредѣленной словесной формѣ, и эта форма является, съ одной стороны, опорою для ряда пріобрѣтенныхъ представленій и, съ другой стороны, средствомъ для ихъ воспроизведенія“ (Д. Селли: „Педагогическая психологія“, гл. X). Такимъ образомъ, заученное правило есть только вспомогательное средство для сохраненія представленій, когда послѣднія уже выяснены учениками и приведены въ надлежащую связь другъ съ другомъ, но никогда не должно замѣнять пониманіе запоминаніемъ. Учитель долженъ стремиться къ тому, чтобы ученикъ не только запомнилъ точно формулированный выводъ изъ грамматическихъ наблюденій, но могъ также изложить свои знанія собственными словами, объяснить сдѣланный выводъ.

Это подводитъ насъ къ вопросу о роли учебника при прохожденіи грамматики. При указанномъ методѣ вывода грамматическихъ

правилъ учебникъ не имѣетъ въ преподаваніи преобладающаго значенія. Во всякомъ случаѣ, онъ долженъ быть для учениковъ своего рода конспектомъ ихъ грамматическихъ знаній.

Такъ смотрѣли на свои учебники и авторы прежнихъ грамматикъ, подвергающихся упрекамъ въ догматизмѣ: „Безъ преподавателя знакомство съ грамматикою по нашему учебнику неудобно“,—говоритъ Кирпичниковъ въ предисловіи къ своей этимологіи.

Кромѣ индукціи, въ грамматикѣ находитъ примѣненіе также дедуктивный методъ. Формулированное знаніе даетъ возможность распознавать неизвѣстные факты, относящіеся къ знакомой группѣ явленій, или еще только неопредѣленные нами со стороны отношенія ихъ къ данной группѣ; вмѣстѣ съ тѣмъ, оно предохраняетъ отъ ошибокъ смѣшиванія одной группы явленій съ членами другой группы. Всѣ эти логическія возможности проявляются въ грамматическомъ разборѣ, который осуществляетъ примѣненіе дедукціи въ области грамматики.

Письменный литературный русскій языкъ, съ его исторически выработавшейся орѳографіей, является при изученіи грамматики тѣмъ конкретнымъ фактомъ, отъ котораго отправляются наблюденія учениковъ. Этого требуютъ необходимость опредѣленности изучаемаго матеріала, которой не можетъ дать устная рѣчь, и одна изъ главныхъ цѣлей школьнаго обученія—научить владѣть письменною литературною рѣчью, что особенно важно въ современной жизни.

Эти требованія литературности языка при изученіи грамматики понимаются нѣкоторыми въ томъ смыслѣ, что матеріаломъ изученія и наблюденія въ школѣ долженъ быть исключительно языкъ художественныхъ произведеній. Отсюда стремленіе заимствовать примѣры для вывода грамматическихъ положеній и правилъ, а также матеріалъ для различныхъ упражненій только изъ художественныхъ произведеній русской литературы. Въ этомъ есть очень хорошая сторона: выборъ примѣровъ изъ русскихъ писателей роднитъ учениковъ и на урокахъ грамматики съ образами литературы, хотя и отрывочно. Но увлеченіе художественнымъ матеріаломъ для грамматическихъ цѣлей переходитъ границы педагогической необходимости, когда, напр., высказывается мнѣніе, что выдуманныхъ примѣровъ совершенно не должно быть въ школьной практикѣ. Такое требованіе невыполнимо, а въ педагогическихъ цѣляхъ даже ненужно. Важно, чтобы ученики постоянно пріобрѣтали навыкъ правильной литературной рѣчи, и, если предполагается, что самъ учитель владѣетъ послѣднею, то, очевидно, придуманные имъ примѣры будутъ отвѣчать указанной цѣли.

Указанные выше цѣль и методъ изученія грамматики опредѣляютъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, объемъ предмета. Очевидно, матеріалъ для запоминанія или заучиванія въ области школьной грамматики долженъ

быть сведенъ къ самымъ малымъ размѣрамъ; на первомъ же мѣстѣ должны стоять наблюденія надъ письменною рѣчью. Самый объемъ наблюденій ограничивается лишь тѣмъ, что имѣетъ дѣйствительное отношеніе къ грамматическому сознаванію ученикомъ своей рѣчи, исключая всѣ лишнія мелочи.

Практическое значеніе грамматики для усвоенія правописанія указано выше, въ отдѣлѣ методики орѳографіи.

Возраженія противъ школьной грамматики и формальная грамматика. Несмотря на то, что школьная грамматика имѣетъ спеціально-учебное назначеніе и не преслѣдуетъ никакихъ научныхъ интересовъ, такъ какъ научное изученіе языка на младшей ступени обученія вообще не должно имѣть мѣста, тѣмъ не менѣе съ недавняго времени она стала подвергаться нападкамъ въ педагогической литературѣ съ чисто научной точки зрѣнія. Различными авторами были высказаны рѣшительныя мнѣнія о ненаучности школьной грамматики, на основаніи чего дѣлались выводы и объ ея учебной непригодности. Неудовлетворительная постановка преподаванія грамматики въ нашихъ школахъ, особенно среднихъ, была использована, какъ доказательство того, что „существующія грамматики русскаго языка совершенно никуда не годятся“, и преподаваніе грамматики ведетъ къ тому, что „кончающіе наши среднія учебныя заведенія и говорятъ и пишутъ плохо“ *).

Главныя возраженія, которыя приводились противъ школьной грамматики, слѣдующія.

Школьные учебники учатъ „не существующей“ грамматикѣ, такъ какъ имѣютъ въ виду не произносимый языкъ, а письменный, являющійся отвлеченіемъ отъ живой рѣчи.

Поэтому учебники раздѣляютъ склоненія именъ существительныхъ на мягкое и твердое: *раба—коня*, между тѣмъ, какъ это тождественныя склоненія: *раба—конья*. Далѣе, въ живомъ языкѣ нѣтъ такъ называемаго I-го спряженія на *ешь, етъ* и т. д., потому что въ однихъ глаголахъ этого спряженія слышно въ окончаніи *о: несьошь*, въ другихъ—глухой звукъ, скорѣе приближающійся къ *и*: *сядишь*. Вслѣдствіе того, что школьная грамматика имѣетъ дѣло не съ живымъ произношеніемъ, она необходимо должна преподаваться догматически, что несогласно съ педагогическими требованіями **).

Школьная грамматика построена на смѣшеніи грамматическихъ признаковъ съ логико-психологическими. Поэтому, говоритъ одинъ авторъ, „отъ грамматики не остается въ школьномъ синтаксисѣ камня

---

*) Изъ докладовъ на съѣздѣ преподавателей рус. яз. въ военно-учебныхъ заведеніяхъ въ 1903 году.

**) Возраженіе одного изъ докладовъ на указанномъ съѣздѣ.

на камнѣ, потому что вся она послѣдовательно подмѣнена логикой и психологіей“ *).

Въ школьныхъ грамматикахъ отсутствуетъ историческая точка зрѣнія на языкъ. Такъ, въ учебникахъ говорится о смягченіи *г* и *х* въ *ж* и *ш*, тогда какъ звуки *ж* и *ш* въ русскомъ языкѣ твердые. О смягченіи же можно говорить лишь по отношенію къ очень древней эпохѣ жизни языка, именно пра-славянской, когда звуки *г* и *х* не могли быть мягкими, какъ въ современномъ русскомъ языкѣ (напр. въ словахъ: ногѣ, объ ухѣ), а *ж* и *ш* были только мягкими, и потому *г* и *х* въ сочетаніяхъ съ узкими гласными чередовались съ *ж* и *ш*.

Въ виду такихъ соображеній нѣкоторые филологи и педагоги стали стремиться къ реформѣ русской грамматики, основывая ее исключительно на формальныхъ, чисто грамматическихъ признакахъ и не вводя въ нее логическихъ элементовъ. Новое грамматическое ученіе поэтому называется формальной грамматикой, въ отличіе отъ старой логической грамматики.

Первое изъ приведенныхъ возраженій противъ школьной грамматики относительно языка не нашло примѣненія въ грамматической литературѣ. Попытки реформы ея преимущественно были направлены на устраненіе изъ грамматическаго ученія логическихъ опредѣленій. А такъ какъ логическія основы школьной грамматики главнымъ образомъ сказываются въ области синтаксиса, то послѣднему представителями формальной грамматики было удѣлено исключительное вниманіе, хотя реформа коснулась также и этимологіи.

Свое ученіе новые грамматисты возводятъ къ труду проф. А. А. Потебни „Изъ записокъ по русской грамматикѣ“. До него русская грамматика была научно разработана Ѳ. И. Буслаевымъ (1818-1897) въ его „Исторической грамматикѣ русскаго языка“. Буслаевъ смотрѣлъ на языкъ съ логической точки зрѣнія. Потебня же разсматривалъ языкъ, какъ явленіе психологической жизни. По отношенію къ синтаксису его психологическіе взгляды были примѣнены и развиты проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскимъ въ книгѣ „Синтаксисъ русскаго языка“ и отчасти А. М. Пѣшковскимъ въ трудѣ „Русскій синтаксисъ въ научномъ освѣщеніи“. Обѣ книги не предназначены для школы.

Основныя психологическія воззрѣнія обоихъ авторовъ на языкъ въ общемъ сводятся къ слѣдующему.

Наше мышленіе какъ бы распадается на двѣ части: сознаніе и сферу подсознательную. Къ области сознанія относятся понятія и представленія, которыя составляютъ содержаніе нашего мышленія. Но безъ языка нѣтъ настоящаго мышленія. Поэтому всѣ понятія и представленія, которыя человѣкъ пріобрѣтаетъ въ теченіе жизни, распредѣляются

*) А. М. Пѣшковскій. „Школьная и научная грамматика“. Тутъ же рядъ другихъ возраженій.

по грамматическимъ категоріямъ, которыя являются „необходимыми формами мышленія“. Представленія вещей, выражаясь въ языкѣ, попадаютъ въ грамматическую категорію именъ существительныхъ; представленія признаковъ, какъ бы пребывающихъ въ предметѣ,—въ категорію именъ прилагательныхъ и т. д. Эта апперцепція понятій и представленій привычными для человѣка грамматическими формами языка совершается въ подсознательной сферѣ. Понятія и представленія сами по себѣ не составляютъ предмета изученія грамматики; съ различныхъ точекъ зрѣнія ими занимаются логика и психологія. Предметомъ же изученія грамматики должны быть только языковыя явленія, относящіяся къ подсознательной области и выражающіяся въ звукахъ, формахъ и сочетаніяхъ словъ. Вслѣдствіе этого новые грамматисты выдвигаютъ въ опредѣленіяхъ на первое мѣсто формальную сторону языка. Напр., Д. Н. Овсянико-Куликовскій подлежащее опредѣляетъ слѣдующимъ образомъ: оно „есть часть предложенія, воспроизводящая въ *формѣ* имени существительнаго, мѣстоименія и числительнаго то *грамматическое лицо*, которое выражается личной *формой* глагола-сказуемаго“. Слѣдовательно, логическое значеніе подлежащаго въ предложеніи не опредѣляется,—оно понимается только, какъ форма рѣчи, соотвѣтствующая формѣ глагола-сказуемаго. А. М. Пѣшковскій опредѣляетъ части рѣчи, ставя во главу опредѣленія формальные признаки: „Существительное есть слово, имѣющее синтаксическую *форму* падежа и обозначающее въ соотвѣтствующихъ *формальныхъ* элементахъ предметъ.—Прилагательное есть слово, имѣющее синтаксическія формы падежа, числа и рода и обозначающее въ соотвѣтственныхъ формальныхъ элементахъ признакъ, заложенный въ природѣ предмета“ и т. д. Такимъ образомъ, значеніе той или другой части рѣчи въ этихъ опредѣленіяхъ имѣетъ второстепенное значеніе и является лишь производнымъ формальныхъ элементовъ словъ.

Въ учебной литературѣ разработка синтаксиса на новыхъ началахъ была дана Овсянико-Куликовскимъ и Сакулинымъ, Будде, Бѣлоруссовымъ, Брешенковымъ и друг.

Наиболѣе существенными отступленіями отъ обычнаго школьнаго ученія являются слѣдующія положенія формальныхъ грамматикъ.

Второстепенные члены предложенія опредѣляются не по ихъ смысловому значенію и, слѣдовательно, не по вопросамъ, а исключительно на основаніи признанія за извѣстными формами опредѣленныхъ синтаксическихъ функцій.

Опредѣленіями формальная грамматика признаетъ только имена прилагательныя и причастія; дополненіями—косвенные падежи именъ существительныхъ; обстоятельствами—нарѣчія и дѣепричастія. Поэтому, напр., въ сочетаніи „Сочиненія Пушкина“ послѣднее слово логическая школьная грамматика разсматриваетъ, какъ опредѣленіе, отвѣ-

чающее на вопросъ: *чьи* сочиненія? Формальная же грамматика опредѣляетъ слово *Пушкина*, какъ дополненіе. Въ предложеніи: „Онъ попалъ въ яму“ логическая грамматика называетъ послѣднее слово обстоятельствомъ, отвѣчающимъ на вопросъ: *куда?* Формальная грамматика видитъ здѣсь дополненіе. Въ предложеніи: „Бѣгъ взапуски продолжался весь вечеръ“ слово *взапуски* въ школьной грамматикѣ разсматривается, какъ опредѣленіе, такъ какъ оно объясняетъ имя существительное и отвѣчаетъ на вопросъ: *какой?* Формальная грамматика признаетъ это слово обстоятельствомъ.

Затѣмъ, формальная грамматика уничтожаетъ классификацію придаточныхъ предложеній, и все ученіе о нихъ сводитъ къ перечисленію тѣхъ союзовъ, которыми они начинаются.

Наконецъ, признается неправильнымъ ученіе о полныхъ и сокращенныхъ придаточныхъ предложеніяхъ, такъ какъ эти различные виды предложеній являются не тождественными актами мысли.

Замѣчанія на ученіе формальной грамматики. Представители формальной грамматики называютъ свое грамматическое ученіе научнымъ, которому и противополагаютъ ненаучную школьную грамматику. Это смущаетъ нѣкоторыхъ учителей русскаго языка и внушаетъ имъ недовѣріе къ своему предмету.

Авторитетъ всякой науки основывается на томъ, что положенія ея опираются на установленныя объективныя данныя, не допускающія произвольныхъ или противорѣчивыхъ толкованій. Въ формальной грамматикѣ мы не находимъ этого. Проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскій среди частей рѣчи признаетъ мѣстоименіе, которое опредѣляетъ, какъ „форму мысли, выражающую точку зрѣнія существительнаго или прилагательнаго на признакъ, который не обозначенъ въ словѣ и не данъ непосредственно въ сознаніи“. А. М. Пѣшковскій не признаетъ мѣстоименія, какъ особой части рѣчи, находя, что выдѣленіе такихъ формальныхъ словъ, какъ *я, ты, онъ*, въ отдѣльную категорію относится не къ грамматикѣ, а семасіологіи, т. е., ученію о значеніяхъ словъ.

Проф. Овсянико-Куликовскій признаетъ въ русскомъ языкѣ два наклоненія: повелительное и сослагательное. Относительно же изъявительнаго наклоненія говоритъ, что оно „не есть наклоненіе, потому что не выражаетъ ничего, что должно выражаться наклоненіемъ“, именно, не выражаетъ зависимости дѣйствія отъ воли, желанія, намѣренія говорящаго лица и внѣшнихъ условій. А. М. Пѣшковскій признаетъ изъявительное или прямое наклоненіе и косвенныя: сослагательное и повелительное, и самое наклоненіе опредѣляетъ иначе, чѣмъ проф. Овсянико-Куликовскій, какъ „форму, выражающую отношеніе говорящаго къ той связи, которую онъ устанавливаетъ между подлежащимъ и сказуемымъ“, т. е., почти такъ же, какъ наклоненіе опредѣляется въ учебныхъ грамматикахъ.

Такихъ противорѣчій много въ формальныхъ грамматикахъ *).

Затѣмъ, формальная грамматика отмежевываетъ себя отъ логики, на самомъ же дѣлѣ ея опредѣленія въ значительной степени остаются логическими, смысловыми, какъ видно изъ приведеннаго выше опредѣленія А. М. Пѣшковскимъ наклоненій, въ основу котораго положено отношеніе, или, точнѣе, логическое осмысленіе говорящимъ той связи, которую онъ устанавливаетъ между подлежащимъ и сказуемымъ.

Тѣ же логическія основанія находимъ въ приведенныхъ выше опредѣленіяхъ частей рѣчи изъ книги А. М. Пѣшковскаго. По поводу нихъ одинъ авторъ спрашиваетъ: „Чѣмъ отличается этотъ научный принципъ отъ обычныхъ методовъ классификаціи и опредѣленія, принятыхъ ненаучною, школьною грамматикою? Это—методъ обратный, идущій отъ формы къ смыслу, а не отъ смысла къ формѣ, какъ это дѣлается въ школьной грамматикѣ. Обратиться исключительно къ формѣ словъ, устраняя логическія категоріи, это значитъ представить человѣческую рѣчь въ видѣ большой кучи типографскаго шрифта, разсыпавшагося по отдѣльнымъ словамъ. Послѣ кропотливаго труда слова эти можно размѣстить кучками по формамъ; можно подобрать кучки словъ, одинаково измѣняющихся; въ концѣ концовъ мы можемъ получить какъ разъ то, что фигурируетъ въ школьныхъ грамматикахъ подъ видомъ парадигмъ. Это будетъ грамматика, состоящая изъ однѣхъ парадигмъ. Что можно дальше дѣлать съ этими парадигмами? Можно набирать новыя и новыя формы: получатся исключенія, отступленія отъ парадигмъ. Но сколько мы ни продолжали бы работу, у насъ не получится критерія для распредѣленія словъ языка по этимъ парадигмамъ съ ихъ исключеніями; грамматика будетъ заключать въ себѣ образцы, но не законы. Но вотъ, взялась за дѣло научная грамматика, и въ результатѣ распредѣленія словъ по формамъ у ней получились тѣ же самыя категоріи, которыя фигурируютъ въ ненаучной школьной грамматикѣ. Вѣдь это совершенно новое дѣленіе, имѣющее иное основаніе, какимъ же образомъ получились тѣ же члены, какіе были при логическомъ дѣленіи? Это произошло оттого, что тутъ основаніе незамѣтно подмѣнено: задумали дѣлить по формѣ, и раздѣлили по логическимъ категоріямъ; а раздѣливши, стали доказывать, что дѣленіе произошло отнюдь не по смыслу, а исключительно по формѣ. Смыслъ былъ принятъ въ расчетъ, но ему всячески стараются отвести самую послѣднюю роль“ **).

---

*) Около полутора десятка такихъ противорѣчивыхъ мнѣній, встрѣчающихся въ новѣйшихъ грамматикахъ, проводящихъ новыя начала, указываетъ Д. А. Терновскій въ журналѣ „Русскій Филологическій Вѣстникъ“, 1915 г. № 4.

**) П. Первовъ: „Грамматика и логика“. „Педагогическій Вѣстникъ Московскаго учеб. окр.“ 1915 г. № 5—6.

Наконецъ, необходимо указать, что научное языковѣдѣніе вообще не отвергаетъ логической точки зрѣнія при установленіи отношеній; существующихъ между словами, съ такою же рѣшительностью, какъ представители формальной грамматики. Такъ напр., проф. А. И. Томсонъ въ „Общемъ языковѣдѣніи“ говоритъ: „Предложеніе возникаетъ обыкновенно изъ расчлененія сложнаго предложенія на значенія словъ съ сознаніемъ логическихъ соотношеній между ними, обусловливающихъ синтаксическую формальную сторону предложенія“ *). Такимъ образомъ, самая форма рѣчи ставится проф. Томсономъ въ зависимость отъ логическихъ соотношеній, чего не признаетъ формальная грамматика. Далѣе проф. Томсонъ утверждаетъ, что „отношеніе между сказуемымъ и подлежащимъ, очевидно, логическое“, и „не только члены предложенія, но и отдѣльныя предложенія вступаютъ между собою въ логическія соотношенія, обозначаемыя частію союзами, частію вытекающія изъ общаго смысла“ **).

Да и сами представители формальной грамматики не могутъ не признать логическихъ соотношеній между членами предложенія. А. М. Пѣшковскій сознаетъ это въ „Русскомъ синтаксисѣ“: „Какъ ни условны, говоритъ онъ, какъ ни расплывчаты раскритикованныя Потебней обычныя „логическія“ опредѣленія подлежащаго и сказуемаго (подлежащаго, какъ того, о чемъ говорится въ предложеніи, а сказуемаго, какъ того, что говорится о подлежащемъ), они все-таки выражаютъ, по правдѣ говоря, самую суть дѣла, въ томъ смыслѣ, что перебрасываютъ необходимый мостъ между грамматикой, съ одной стороны, и психологіей и логикой, съ другой. Съ этихъ опредѣленій никогда не сдвинется синтаксисъ, поскольку грамматическое подлежащее и сказуемое никогда не смогутъ быть совсѣмъ оторваны отъ психологическихъ и логическихъ“ ***).

Для того, чтобы получить общее представленіе о томъ, насколько формальная грамматика отличается отъ школьной, необходимо остановиться на конечномъ результатѣ всякаго грамматическаго ученія, какимъ является этимологическій (морфологическій) и синтаксическій разборъ. Примѣры грамматическаго разбора, согласно съ положеніями формальной грамматики, приводятся А. М. Пѣшковскимъ въ брошюрѣ „Школьная и научная грамматика“. Но такъ какъ выше указано, что формальная грамматика не представляетъ единства пониманія у различныхъ авторовъ, то приводимый разборъ слѣдуетъ принять только, какъ согласный съ грамматическимъ ученіемъ, предлагаемымъ А. М. Пѣшковскимъ.

---

*) „Общее языковѣдѣніе“, стр. 303.

**) Страницы 303 и 308.—Между прочимъ, въ отличіе отъ формальныхъ грамматикъ проф. Томсонъ въ сочетаніи „поѣздка сюда“ признаетъ слово *сюда*, наравнѣ со школьною грамматикою, опредѣленіемъ (325 стр.). По ученію же формальной грамматики это—обстоятельство.

***) Стр. 384—385.

Матеріалъ разбора.

Былъ прекрасный іюльскій день, одинъ изъ тѣхъ дней, которые случаются только тогда, когда погода установилась надолго.

Этимологическій разборъ.

Былъ—глаголъ, прош. вр., изъявит. накл., муж. р., ед. ч., *невозвратный* залогъ; прекрасный—им. прил., имен. пад., ед. ч., муж. р., полн. оконч.; іюльскій—тотъ же разборъ; день—им. сущ., *именительно-винительный* падежъ, ед. ч., муж. р., *мужеско-среднее* склоненіе; одинъ—*им. прилагательное,* имен. пад., ед. ч., муж. р., изъ—*безформенное слово;* тѣхъ—*имя прилагательное,* род. пад., множ. ч., *всѣхъ родовъ, неправильное оконч.,* дней—им. сущ., род. пад., множ. ч.; случаются—глаг., наст. вр., изъяв. накл., 3-е лицо, мн. ч., 1-е спряж., *возвратный* зал., только, тогда, когда—*безформенныя слова;* погода—им. сущ., им. пад., ед. ч., женск. р., *женск. скл.;* установилась—глаг., прош. вр., изъяв. накл., женск. р., ед. ч., *возвратн.* зал.; надолго—*безформенное слово.*

Подчеркнутые термины разбора не совпадаютъ съ терминами школьной грамматики. Однако, не всѣ они устанавливаютъ новыя точки зрѣнія. Такъ, ничего новаго не вносятъ термины *именительно-винительный* пад. и *мужеско-среднее* склоненіе, по отношенію къ слову *день* Первый терминъ отмѣчаетъ, что въ склоненіи слова *день* имен. и вин. падежи совпадаютъ; второй указываетъ на то, что слова муж. и средняго родовъ принадлежатъ къ одному склоненію. Терминъ *безформенное слово* замѣнилъ принятый въ школьной грамматикѣ болѣе ясный терминъ *неизмѣняемая часть рѣчи.* Къ подобнымъ же различіямъ исключительно въ терминологіи относится опредѣленіе *тѣхъ,* какъ формы всѣхъ родовъ, и указаніе принадлежности слова *природа* къ женскому склоненію *).

Но далѣе мы видимъ уже различіе въ точкахъ зрѣнія. Глаголы: *былъ, случаются* и *установилась* въ школьныхъ грамматикахъ опредѣляются, какъ принадлежащіе къ среднему залогу; точно такъ же иная точка зрѣнія установлена на имя числительное *одинъ* и мѣстоименіе *тѣхъ.*

Слѣдовательно, въ области этимологіи частей рѣчи школьная грамматика не такъ далеко расходится съ формальною, чтобы можно было сказать, что „существующія грамматики рускаго языка совершенно никуда не годятся“ **).

*) Нумерація склоненій въ школьной грамматикѣ различна: у Кирпичникова слова на *а*—второго склон., у Смирновскаго—перваго, по образцу латинской и греч. грамматики. Съ методической стороны нумерація безполезна.

**) Если же принять еще во вниманіе, что, напр., университетскій „Общій курсъ русской грамматики“ проф. В. А. Богородицкаго признаетъ и мѣстоименія, и числительныя, то называемая ненаучною школьная грамматика вообще мало отличается отъ пониманія языка представителями научной филологіи.

Синтаксическій разборъ.

Это—сложное предложеніе, состоитъ изъ трехъ отдѣльныхъ предложеній, соединенныхъ по способу подчиненія: 1) „былъ прекрасный іюльскій день, одинъ изъ тѣхъ дней“, 2) „которые случаются только тогда“, 3) „когда погода установилась надолго“. Первое—главное; второе—придаточное 1-ой степени, подчиненное посредствомъ грамматически-относительнаго союзнаго слова „которые“; третье—придаточное 2-ой степени, подчиненное посредствомъ относительнаго союзнаго слова „когда“.

1) „Былъ прекрасный іюльскій день, одинъ изъ тѣхъ дней“. Знаменательные члены: былъ—сказуемое; день—подлежащее; прекрасный, іюльскій, одинъ—опредѣленія (послѣднее обособлено), согласованныя со словомъ *день*; дней—дополненіе въ род. падежѣ, управляемое словомъ *одинъ* посредствомъ связки *изъ*; тѣхъ—опредѣленіе, согласованное со сл. *дней*. Служебные члены: изъ—связка дополненія.

2) „Которые случаются только тогда“. Знаменательные члены: случаются—сказуемое; которые—подлежащее (согласовано въ качествѣ союзнаго слова въ числѣ и родѣ съ членомъ главнаго предложенія *дней*); тогда—обстоятельство, примыкающее къ сл. *случаются*. Служебные члены: только—усилительная частица къ сл. *тогда*.

3) „Когда погода установилась надолго“. Знамен. члены: установилась—сказ.; погода—подлеж., надолго—обстоятельство, примыкающее къ сл. установилась; когда—обстоят., примыкающее къ сл. *установилась*; служебныхъ членовъ нѣтъ.

Отъ школьнаго данный синтаксическій разборъ отличается двумя сторонами: отсутствіемъ классификаціи обстоятельствъ и классификаціи придаточныхъ предложеній. Послѣднее, т. е., отсутствіе классификаціи придаточныхъ предложеній почти уничтожаетъ педагогическую цѣнность ихъ изученія. Обычно практикуемый въ школѣ разборъ ихъ давалъ возможность примѣнять методъ дедукціи, развивалъ сообразительность ученика и такимъ образомъ имѣлъ формально-образовательное значеніе. При новомъ же направленіи изученія грамматики ученикъ, встрѣтивъ фразы: „Отецъ пишетъ, чтобы мы ждали его пріѣзда“ и „Я пришелъ, чтобы сообщить вамъ новость“, отдѣлитъ только главное отъ придаточнаго, да укажетъ, что оба придаточныя предложенія начинаются союзомъ *чтобы*, что не представляетъ, конечно, никакой умственной работы, такъ какъ это видно глазами. Но логическихъ отношеній между главными и придаточными предложеніями и различія между послѣдними онъ не опредѣлитъ и, слѣдовательно, не произведетъ никакой умственной работы.

Такимъ образомъ, изъ всего сказаннаго относительно формальной грамматики слѣдуетъ заключить, что

1) формальная грамматика, какъ она представлена въ научной и учебной литературѣ, не есть нѣчто единое, установившееся, и въ силу этого уже не можетъ быть введена въ школьное преподаваніе;

2) устраненіе формальною грамматикою изъ поля грамматическаго зрѣнія логическихъ соотношеній, сказывающихся въ сочетаніяхъ словъ, не является общепринятымъ научнымъ направленіемъ;

3) формальная и школьная грамматики въ общемъ совпадаютъ въ пониманіи грамматическихъ явленій, и потому школьная грамматика не можетъ быть признана ложною;

и 4) для умственнаго развитія формальная грамматика, какъ исключающая логическую точку зрѣнія, можетъ дать меньше, чѣмъ обычная школьная грамматика.

Начала методики этимологіи. Если наглядность есть вообще достоинство обученія, то особенно необходимой становится она при прохожденіи грамматики съ малолѣтними учениками, такъ какъ грамматическое изученіе языка само по себѣ представляетъ отвлеченную работу ума, затрудняющую учениковъ. При прохожденіи этимологіи можетъ быть примѣнено двѣ формы наглядности: образная и словесная наглядность.

Примѣненіе въ этимологіи наглядно-образнаго метода преподаванія очень ограничено. Въ русской педагогической литературѣ есть, однако, книга, которая спеціально посвящена наглядно-образному преподаванію грамматики. Это—„Грамматика въ начальной школѣ по принципу самодѣятельности“ кіевской учительницы Л. С. Струниной (сконч. 1913 года).

Исходя изъ тѣхъ соображеній, что учебники не должны имѣть мѣста въ школѣ, что грамматическія знанія должны быть синтезомъ умственной работы цѣлаго класса, и что при этомъ „мысль и выраженіе ея различными способами: словомъ, письмомъ, конкретными проявленіями—идутъ неразрывно“, Струнина въ своихъ занятіяхъ въ школѣ прибѣгла къ дѣтскому рисунку, какъ къ выраженію мысли, которая можетъ также быть высказана въ словесной формѣ и подвергнуться грамматическому осмысленію. Такимъ образомъ, картинная мысль служила опорой словесной мысли и помогала выдѣлять въ послѣдней то, на что должно обратить вниманіе съ грамматической стороны.

На дѣтскихъ рисункахъ Л. С. Струнина проходила значительную часть грамматики, начиная съ элементарныхъ грамматическихъ понятій.

Воробей постучалъ носикомъ въ окно класса. Учительница предлагаетъ изобразить это на бумагѣ. „Нарисованы птичка и окно.—Что здѣсь главное—птичка или окно?—Птичка главное, а окно не главное, такъ себѣ, для птички нарисовано.—Что дѣлаетъ птичка?—Стучитъ.—Куда она стучитъ?—Въ окно.—Внизу рисунка пишемъ: „Птичка стучитъ въ окно“.

Далѣе на рисункахъ дѣтей изображены представленія множественнаго числа (нѣсколько бабочекъ, грибовъ, зайцевъ), представленія дѣйствія и состоянія („учитъ служить“: мальчикъ и собака; „дерутся“: два пѣтуха), понятіе о корнѣ и производныхъ словахъ (дерево съ обнаженнымъ корнемъ и нѣсколькими вѣтвями) и т. п.

Подобный наглядно-образный способъ обученія грамматикѣ вполнѣ соотвѣтствуетъ конкретному мышленію малолѣтнихъ дѣтей, и нельзя не признавать его полезности для первой ступени обученія, непосредственно къ которой примыкаетъ первый классъ высшаго начальнаго училища. Было бы, однако, педагогическою крайностью пользованіе этимъ методомъ съ такою же систематичностью, какую проводила Струнина, такъ какъ образная наглядность является лишь необходимостью въ преподаваніи, но цѣль преподаванія русскаго языка —развитіе словесно-мыслительныхъ способностей учащихся. Тѣмъ не менѣе, для оживленія уроковъ грамматики и для лучшаго ея усвоенія не будетъ безполезнымъ, если ученики въ картинахъ представятъ свои грамматическія представленія. Полезность этой работы будетъ состоять уже въ томъ, что ученикъ долженъ будетъ продолжительно останавливаться на грамматическихъ представленіяхъ, давая соотвѣтствующіе рисунки; напр., рисуя грамматическія иллюстраціи къ ученію о залогахъ, ученикъ вмѣстѣ съ тѣмъ какъ бы повторяетъ усвоенныя имъ понятія о залогахъ.

Образное осмысленіе грамматическихъ представленій достигается и безъ примѣненія рисунковъ, которые сводятъ наглядно-образный методъ къ самымъ элементарнымъ формамъ. Такъ, выясняя значеніе приставки на примѣрѣ глаголовъ: отходитъ, подходитъ, выходитъ, проходитъ и проч., учителю удобно прибѣгнуть къ возбужденію въ сознаніи учащихся образовъ, отвѣчающихъ каждому изъ данныхъ глаголовъ, для чего они создаютъ словесныя картины, содержаніе которыхъ иллюстрировало бы значеніе приставки.

Къ наглядно-образному методу преподаванія относится также пользованіе на урокахъ грамматики тѣми или иными предметами. Такъ, напр., для урока о степеняхъ сравненія приготовляемъ нѣсколько бумажекъ одинаковыхъ размѣровъ синяго цвѣта, но различной степени синевы.

Беремъ сначала три изъ нихъ. Показываемъ первую бумажку: „Какого цвѣта эта бумажка?—Синяго.—Показываемъ вторую бумажку: „А эта бумажка какого цвѣта?“—Тоже синяго.—И наконецъ спрашиваемъ о цвѣтѣ третьей бумажки.—„Слѣдовательно, всѣ бумажки *синія*“. Пишемъ на доскѣ одну фразу подъ другою:

Первая бумажка *синяя*.
Вторая бумажка *синяя*.
Третья бумажка *синяя*.

Далѣе беремъ первую и вторую бумажки.—„Итакъ, обѣ эти бумажки синія. Но посмотрите: эта бумажка синяя, а вторая такая же синяя?—Нѣтъ, она синѣе?—Пишемъ на доскѣ:

Первая бумажка *синяя*,
а вторая „ *синѣе*.

—„Что же мы сдѣлали, когда посмотрѣли на одну бумажку, а потомъ на другую и сказали, что вторая бумажка *синѣе* первой?“—Мы ихъ сравнили одну съ другой.—„Изъ какого слова видно, что мы ихъ сравнили?“—Изъ слова *синѣе*.—„Слѣдовательно, что же показываетъ слово *синѣе*?“—Слово *синѣе* показываетъ сравненіе.—„А сколько бумажекъ мы сейчасъ сравнивали?“—Двѣ.—„Поэтому, слово *синѣе* обозначаетъ сравненіе сколькихъ предметовъ?“—Слово *синѣе* обозначаетъ сравненіе *двухъ* предметовъ.—Для примѣра сравниваемъ еще какія-либо пары предметовъ и заключаемъ, что если форма имени прилагательнаго обозначаетъ сравненіе двухъ предметовъ, то такая форма называется сравнительною степенью.

Затѣмъ беремъ снова всѣ три бумажки и повторяемъ: „Эта бумажка *синяя*, эта—*синѣе*, а вотъ эта послѣдняя какая?“—Она самая синяя.—„Да, третья бумажка самая синяя: она превосходитъ остальныя бумажки степенью своего качества“. Приписываемъ ко второму столбцу: „Но третья бумажка *самая синяя*“.—„Изъ какихъ словъ видно, что третья бумажка своимъ синимъ цвѣтомъ превосходитъ остальныя двѣ бумажки?“—Изъ словъ *самая синяя*.—Далѣе беремъ четыре, пять бумажекъ и выясняемъ, что слова *самая синяя* могутъ быть примѣнены при какомъ угодно числѣ сравниваемыхъ бумажекъ.—„Такимъ образомъ, чтобы при сравненіи предметовъ получилась форма имени прилагательнаго *самая синяя*, сколько надо взять предметовъ?“—Надо взять три или нѣсколько предметовъ.—„Слѣдовательно, форма имени прилагательнаго, показывающая, что одинъ предметъ степенью своего качества превосходитъ всѣ остальные предметы, называется превосходною степенью“.

Такимъ образомъ, сравнительная степень имени прилагательнаго обозначаетъ, что въ одномъ предметѣ какого-либо качества болѣе, чѣмъ въ другомъ, съ которымъ сравнивается первый предметъ.

Превосходная степень обозначаетъ, что одинъ предметъ по какому-либо качеству превосходитъ другіе предметы, съ которыми его сравниваютъ.

Далѣе ученики упражняются въ подборѣ примѣровъ на сравнительную и превосходную степени, послѣ чего обращается ихъ вниманіе на орѳограмму *синѣе*, и добавляется форма превосходной степени *синѣйшій*.

Наконецъ, возвращаемся къ первому столбцу.—„Когда мы сравнивали двѣ бумажки по ихъ синему цвѣту, то сказали, что одна *синѣе* другой; когда сравнивали нѣсколько бумажекъ, то сказали, что одна

изъ нихъ *самая синяя*. Когда же мы не сравнивали эти бумажки, а только указывали на ихъ цвѣтъ, то какъ говорили?"—Читаемъ первый столбецъ.—„Такъ вотъ, эта форма имени прилагательнаго *синяя* употребляется тогда, когда мы только указываемъ на качество предмета, безъ всякаго сравненія его по тому же качеству съ другими предметами. Такая форма имени прилагательнаго, которая обозначаетъ качество предмета, безъ сравненія послѣдняго по данному качеству съ другими предметами, называется положительною степенью".

Путемъ приблизительно такой бесѣды мы устанавливаемъ ассоціаціи между представленіями формъ степеней сравненія именъ прилагательныхъ и ихъ смысловымъ реальнымъ значеніемъ *).

Болѣе примѣнимымъ при обученіи грамматикѣ является наглядно-словесный методъ, т. е., выводъ грамматическихъ категорій, опредѣленій и правилъ на основаніи разбора словъ въ ихъ сочетаніяхъ съ другими словами. Необходимость дѣлать выводы на основаніи цѣлыхъ предложеній, а не отдѣльныхъ словъ объясняется тѣмъ, что только въ связи съ другими словами каждое отдѣльное слово получаетъ полный смыслъ.

Примѣромъ такого наглядно-словеснаго метода является слѣдующій планъ выясненія морфологическихъ частей слова.

Ученики пишутъ фразы: „Улыбнись, моя краса", „Не сіяетъ на небѣ солнце красное", „Не мѣсто краситъ человѣка, а человѣкъ мѣсто". Затѣмъ подчеркиваются и отдѣльно выписываются похожія слова такъ, чтобы одинаковыя въ нихъ буквы непремѣнно стояли одна подъ другой. Послѣ этого называются одинаковыя части во всѣхъ словахъ и выясняются слѣдующіе вопросы: 1) Что обозначаетъ каждое изъ этихъ словъ? (предметъ, качество, дѣйствіе). 2) Чѣмъ отличается первое слово отъ второго и третьяго, второе отъ третьяго? 3) Если первыя части словъ одинаковы и дѣлаютъ ихъ похожими одно на другое, то что же придаетъ имъ различное значеніе: похожія или непохожія части? 4) Гдѣ находятся непохожія части: въ началѣ или въ концѣ? Послѣ всѣхъ сдѣланныхъ наблюденій учитель выясняетъ, что похожія здѣсь части словъ называются корнемъ, а непохожія—окончаніями. Слѣдуютъ упражненія въ отысканіи корней и окончаній въ другихъ однокоренныхъ словахъ.

Затѣмъ пишутся фразы: „Морозъ украситъ окна узорами", „Живописецъ закраситъ пятно на картинѣ". Отыскиваются похожія слова, или слова одного корня, и указывается то слово въ предыдущихъ фразахъ, на которое болѣе всего похожи эти слова. Всѣ три слова выписываются по тому же способу, какъ и раньше, и выясняются вопросы: 1) Какой корень въ этихъ словахъ? (корень подчеркивается). 2) Какія окончанія? отличаются ли слова одно отъ другого окончаніями? (окон-

*) Приводимый планъ урока о степеняхъ сравненія представляетъ развитіе и нѣкоторое видоизмѣненіе плана изъ „Методики нач. обученія" К. Ельницкаго.

чанія подчеркиваются и отдѣляются отъ корней). 3) Чѣмъ отличается первое слово отъ второго и третьяго? 4) Если слова сходны корнями и окончаніями, то чѣмъ же они отличаются другъ отъ друга? Слѣдовательно, какія и гдѣ стоящія части придаютъ имъ неодинаковое значеніе?

Въ заключеніе этихъ наблюденій учитель сообщаетъ, что части словъ, стоящія передъ корнями и придающія словамъ различное значеніе, называются приставками.

Когда будетъ проходиться склоненіе именъ существительныхъ, то къ предыдущимъ свѣдѣніямъ добавляется различеніе въ окончаніи суффикса и флексіи, и выясняется вліяніе суффикса на оттѣнки смысла въ предѣлахъ одной части рѣчи. Когда же будутъ пройдены всѣ части рѣчи, учитель снова возвращается къ морфологическому составу словъ и выясняетъ общую картину вліянія суффиксовъ на образованіе частей рѣчи и значеніе префиксовъ или приставокъ. Такая общая картина выясняется изъ примѣрной таблицы:

Корень *ум*

	Имя сущ.	Имя прил.	Глаголъ	Нарѣчіе
Суфф.	ум — ъ	ум — н — ый	ум — ѣ — ть	ум — н — о
Прист.	раз — ум — ъ	раз—ум—н—ый	раз—ум—ѣ—ть	раз—ум—н—о

Выясняется, что суффиксъ и окончаніе могутъ образовать отъ одного и того же корня различныя части рѣчи, приставка же придаетъ одинаковымъ частямъ рѣчи разные оттѣнки смысла. Изъ предыдущаго припоминается также, что каждая часть рѣчи имѣетъ не одинъ суффиксъ, а нѣсколько, и эти суффиксы придаютъ словамъ, принадлежащимъ къ опредѣленной части рѣчи, различныя значенія.

Другой примѣръ словесно-нагляднаго метода: выясненіе значенія наклоненій глагола.

Пишется предложеніе: „Петръ Великій основалъ Петроградъ“ и выясняется, что это было на самомъ дѣлѣ; дѣйствіе же, выраженное въ глаголѣ *основалъ*, относится къ прошедшему времени. Затѣмъ, въ предложеніи: „Мы изучаемъ грамматику“ смыслъ глагола выясняется, какъ дѣйствіе, происходящее на самомъ дѣлѣ и относящееся къ настоящему времени. Наконецъ, въ предложеніи: „Лѣтомъ мы будемъ гулять“ глаголъ выясняется, какъ обозначающій дѣйствіе, которое будетъ на самомъ дѣлѣ.

Далѣе дѣлается выводъ, что во всѣхъ трехъ фразахъ дѣйствіе представляется намъ или бывшимъ на самомъ дѣлѣ, или происходящимъ, или такимъ, которое будетъ происходить. Такія формы глагола, которыя показываютъ все это, называются изъявительнымъ наклоненіемъ. Оно имѣетъ три времени. Чтобы сдѣлать пониманіе изъяви-

тельнаго наклоненія болѣе полнымъ и сознательнымъ, учитель затѣмъ спрашиваетъ учениковъ, какое наклоненіе глаголовъ въ слѣдующей фразѣ: „Сжалился морозъ надъ дѣвушкой и окуталъ ее шубами, отогрѣлъ одѣялами да принесъ ей сундукъ, полный всякаго приданаго". Было ли это на самомъ дѣлѣ? Путемъ бесѣды выясняется, что этого не было на самомъ дѣлѣ, но въ сказкѣ говорится такъ, какъ будто это тоже было на самомъ дѣлѣ. Точно такъ же басня представляетъ небывалыя дѣйствія такими, какъ будто они были на самомъ дѣлѣ. Поэтому въ приведенной фразѣ глаголы относятся къ изъявительному наклоненію.

Затѣмъ приводятся примѣры сослагательнаго наклоненія, относящагося ко всѣмъ временамъ, напр.: „Если бы русскіе князья были дружнѣе, они побѣдили бы татаръ на рѣкѣ Калкѣ", „Если бы намъ не нужно было заниматься, мы сейчасъ гуляли бы", „Если бы завтра былъ праздникъ, мы не пришли бы въ училище". Здѣсь дѣлаются наблюденія надъ самою формою глагола (прошедшее время съ частицею *бы*), надъ тѣмъ, къ какому времени въ каждой изъ фразъ относится данная форма, и что она выражаетъ (дѣйствіе предполагаемое въ прощедшемъ, настоящемъ и будущемъ времени). Къ этому добавляется, что такія формы, обозначающія предполагаемое дѣйствіе или состояніе, могутъ выражать также желаніе, просьбу, напр.: „И глядитъ на сына горемыка-мать: ты бы легъ, касатикъ, перестань дремать". Въ концѣ всего дается названіе—сослагательное наклоненіе.

Но есть особое наклоненіе, которое выражаетъ желаніе, просьбу, а также приказаніе, повелѣніе, а потому и называется повелительнымъ наклоненіемъ.

По отношенію ко всѣмъ тремъ наклоненіямъ выясняется дальше общая имъ особенность: они указываютъ на лица, опредѣляются лицомъ (личными мѣстоименіями). Но есть такія формы глаголовъ, которыя не указываютъ на лицо, напр.: взять перо, пойти въ школу; по этимъ формамъ нельзя узнать, къ какому лицу относится дѣйствіе, онѣ не опредѣлены лицомъ, а потому называются неопредѣленнымъ наклоненіемъ *).

Начала методики синтаксиса. Изученіе синтаксиса въ высшемъ начальномъ училищѣ и синтаксическія упражненія представляютъ большую трудность, чѣмъ прохожденіе этимологіи, а вмѣстѣ съ тѣмъ являются и болѣе важнымъ въ педагогическомъ отношеніи дѣломъ. Вѣдь морфологическія категоріи, составляющія предметъ школьной эти-

*) Отступленіе отъ этого представляетъ неопредѣленное историческое, употребляемое въ смыслѣ прошедшаго времени: „Дроздъ горевать, дроздъ тосковать". Въ томъ же смыслѣ можно употребить сочетанія: я тосковать, я горевать; ты тосковать, ты горевать и пр. Но этотъ рѣдкій случай народной рѣчи не можетъ быть учитываемъ въ школьной грамматикѣ, какъ нарушающій понятіе неопредѣленнаго наклоненія,—иначе придется отказаться совершенно отъ этого термина.

мологіи, являются привычными для учениковъ актами рѣчи-мысли, усвоенными и развитыми путемъ подражанія рѣчи другихъ съ самаго дѣтства. Отъ учителя здѣсь требуется лишь исправленіе того, что несогласно съ литературнымъ произношеніемъ, и развитіе въ ученикахъ контроля надъ своимъ языкомъ. Но ничего новаго, не содержащагося въ рѣчи учениковъ, этимологія не даетъ. Иное дѣло представляетъ синтаксисъ.

Неумѣнье пользоваться въ своемъ устномъ и письменномъ изложеніи правильно-развитыми синтаксическими формами—одинъ изъ самыхъ крупныхъ недостатковъ языка учащихся, зависящій какъ отъ несвойственнаго вообще дѣтской рѣчи гипотаксическаго строя *), такъ и отъ вліянія среды, изъ которой выходятъ ученики высшихъ начальныхъ училищъ. Внѣ школы, въ семьѣ, среди сверстниковъ они никогда не слышатъ связнаго, синтаксически стройнаго изложенія мыслей, и этому ихъ необходимо научить.

Навыкъ осмысленно правильной, связной и стройной въ синтаксическомъ отношеніи рѣчи учащихся, прежде всего, зависитъ отъ общаго ихъ развитія: это цѣль всего школьнаго преподаванія. Въ частности, на урокахъ русскаго языка этому содѣйствуетъ чтеніе образцовыхъ по языку статей и литературная бесѣда. Мало-по-малу строй литературной рѣчи входитъ путемъ чтенія въ навыкъ учащихся, и языкъ ихъ совершенствуется. Но одного этого мало. Необходимо, чтобы учащіеся сознательно восприняли синтаксическій строй рѣчи, поняли пріемы и законы этого строя и выработали въ себѣ такой же контролирующій критерій рѣчи, какъ и по отношенію къ морфологическимъ явленіямъ языка. Школьный синтаксисъ вполнѣ достигаетъ этого: „Раскрывая связь, говоритъ одинъ педагогъ, между словесною формою и мыслью, онъ даетъ возможность свободнаго обладанія первою. До сихъ поръ, въ особенности когда я пишу какое-нибудь разсужденіе и подыскиваю наиболѣе подходящую форму для точнѣйшаго выраженія мысли, знаніе грамматики оказываетъ мнѣ нерѣдко услугу“ **).

Можно даже сказать, что при стилистическомъ контролѣ надъ своею письменною рѣчью, синтаксическое сознаваніе послѣдней имѣетъ первое значеніе. Кромѣ того, знаки препинанія, которые являются элементарными нотами въ процессѣ чтенія и вмѣстѣ съ тѣмъ знаками логическихъ отношеній, совершенно невозможно разставлять правильно, не дѣлая при этомъ быстраго синтаксическаго разбора.

Всѣ синтаксическія явленія разбиваются на двѣ группы: къ первой относятся факты простого предложенія, ко второй—факты, составляющіе синтаксисъ сложнаго предложенія. Простое предложеніе, соотвѣтствующее характеру рѣчи самихъ учениковъ младшихъ классовъ, является поэтому наиболѣе доступною для ихъ пониманія формою рѣчи, и вслѣдствіе этого съ него необходимо начинать изученіе синтаксиса

*) Гипотаксисъ—подчиненіе предложеній; паратаксисъ—сочиненіе.
**) Труды I-го съѣзда преп. русск. яз. въ военно-уч. зав., 137 стр.

Въ этой области самою существенною задачею является усвоеніе учащимися значенія подлежащаго и сказуемаго, какъ главныхъ членовъ предложеній, и распредѣленіе второстепенныхъ членовъ, по зависимости ихъ между частями рѣчи.

Методъ обученія въ данномъ случаѣ можетъ быть аналитическимъ или синтетическимъ. Наиболѣе распространено въ школьной практикѣ пользованіе анализомъ предложенія для выдѣленія и выясненія смысла подлежащаго и сказуемаго. Примѣромъ примѣненія аналитическаго метода можетъ быть слѣдующій планъ синтаксическаго урока изъ „Методики начальнаго обученія рус. яз“. Ельницкаго.

Пишется на доскѣ слѣдующій примѣръ: „Каменный домъ продается купцомъ“.

„Про что тутъ говорится? какой предметъ рѣчи?—Каменный домъ.—Сколько словъ вы сказали? (Изъ сколькихъ словъ состоитъ предметъ рѣчи?) Какое же изъ двухъ словъ важнѣе въ рѣчи? безъ котораго изъ нихъ не можетъ выйти мысли? Зачеркнемъ слово „домъ“ (въ примѣрѣ). Остальное читайте: что вышло?—„Каменный продается купцомъ“. Понятно?—Нѣтъ.

„Теперь зачеркнемъ слово „каменный“. Читайте, что вышло?—„Домъ продается купцомъ“.—Понятно.—Да, понятно.—Какое же изъ двухъ словъ, составляющихъ предметъ рѣчи, важнѣе? безъ котораго изъ нихъ не можетъ быть и мысли? Къ какому слову относится слово „каменный“? (Какой домъ продается?)

„Замѣтьте, что *главное слово*, показывающее про что собственно говорится въ предложеніи, называется въ грамматикѣ *подлежащимъ*. Къ нему могутъ относиться другія слова.

„Въ написанномъ примѣрѣ какое слово будетъ подлежащимъ?—Домъ“.

Объясненіе значенія главныхъ членовъ предложенія по синтетическому методу можетъ быть проведено слѣдующимъ образомъ.

Называются предметы, и выясняется, что одни названія предметовъ, взятыя въ отдѣльности, ничего не говорятъ намъ о послѣднихъ, но необходимо къ этимъ названіямъ еще прибавить какія-либо другія слова, чтобы мы что-нибудь узнали относительно названныхъ предметовъ. Когда такимъ образомъ составятся простыя предложенія, выясняется, что прибавленныя слова, сами по себѣ, безъ названій предметовъ, тоже не говорятъ намъ ничего опредѣленнаго. Отсюда выводится, что для выраженія мысли необходимо назвать предметъ, о которомъ мы говоримъ, а также сказать что-лиоо оъ этомъ предметѣ; и первое слово—названіе предмета есть подлежащее, а второе слово, которое сказываетъ что-либо о подлежащемъ, есть сказуемое.

Слѣдующимъ этапомъ въ изученіи синтаксиса простого предложенія является распредѣленіе объяснительныхъ словъ сначала между подлежащимъ, какъ названіемъ предмета, и сказуемымъ, какъ назва-

ніемъ дѣйствія и состоянія. Впослѣдствіи это положеніе расширяется въ томъ смыслѣ, что опредѣленія относятся вообще къ именамъ существительнымъ, а дополненія и обстоятельства къ глаголамъ.

Такое распредѣленіе объяснительныхъ словъ, по ихъ зависимости отъ именъ существительныхъ и глаголовъ, создаетъ извѣстную стройность грамматическихъ отношеній, что имѣетъ свое педагогическое значеніе, такъ какъ устраняетъ тѣ недоразумѣнія, которыя непремѣнно возникнутъ, если допустить, что дополненія могутъ относиться и къ имени существительному. Въ самомъ дѣлѣ, догматически можно внушить ученикамъ, что въ сочетаніяхъ *басни Крылова, урокъ ариѳметики*—слова *Крылова, ариѳметики* суть дополненія, но вопросъ: *чьи это басни?*—и возможность отвѣтить *Крылова и Крыловскія*, а также вопросъ, указывающій на категорію прилагательныхъ: *какой сейчасъ урокъ?*—сбиваютъ ученика съ пути формальныхъ грамматическихъ опредѣленій въ сторону пониманія взаимоотношеній между словами по существу мысли.

Между тѣмъ, никакихъ недоразумѣній не возникаетъ, если признать, что къ именамъ существительнымъ относятся только опредѣленія, отвѣчающія на вопросы: какой? чей? который?—дополненія же и обстоятельственныя слова относятся къ категоріи глагольныхъ представленій. Все это нисколько не противорѣчитъ семасіологіи частей рѣчи. Вѣдь если имя прилагательное служитъ для опредѣленія имени существительнаго и „обозначаетъ какое-либо частное представленіе въ цѣломъ представленіи даннаго предмета“ *); то одинаково возможныя выраженія: *Ванина книга—книга Вани, материнская любовь—любовь матери, отцовскій домъ—домъ отца*—указываютъ, что функціи именъ прилагательныхъ переходятъ здѣсь къ именамъ существительнымъ. Съ этой точки зрѣнія совершенно правъ авторъ одного учебника русской грамматики, **) который называетъ опредѣленіями при существительныхъ также нарѣчія: „Нарѣчіе, говоритъ онъ, сможетъ образовать парное сочетаніе съ именемъ существительнымъ. По значенію оно является здѣсь опредѣленіемъ имени“, напр.: „Жизнь вдвоемъ пошла гораздо лучше. Прыжокъ вверхъ оказался очень неудачнымъ“.

Недоразумѣніе можетъ возникнуть только при разборѣ такихъ случаевъ, когда управляемое имя существительное стоитъ при имени существительномъ глагольнаго происхожденія напр., ходьба по пахотѣ, шитье золотомъ, питаніе растительною пищею. Считать ли слова: *по пахоть* за обстоятельство мѣста, *золотомъ* и *пищею* за дополненія? Такъ какъ слова: *ходьба, шитье* и *питаніе* являются опредметченными представленіями дѣйствій и принадлежатъ къ категоріи именъ существительныхъ, то естественно признавать за ними всѣ свойства этой

*) Проф. В. А. Богородицкій: „Общій курсъ русской грамматики“, стр. 209.

**) Ученикъ и послѣдователь проф. Потебни—В. Харціевъ; см. его „Учебникъ русскаго языка“, ч. II.

категоріи, въ томъ числѣ и быть опредѣляемыми, подобно настоящимъ именамъ существительнымъ.

Когда усвоены отношенія членовъ въ простомъ предложеніи, пониманіе видовъ подчиненія не представитъ для учащихся трудности. Изъ сопоставленія простыхъ предложеній, въ которыхъ опредѣленія выражены однимъ словомъ, и сложныхъ предложеній, въ которыхъ придаточныя предложенія содержатъ тѣ же представленія, что и опредѣленія простыхъ предложеній, выясняется, что опредѣленія могутъ быть выражены какъ однимъ словомъ, такъ и цѣлыми предложеніями, и потому такія предложенія называются опредѣлительными. Такъ какъ они представляютъ опредѣленія, развитыя въ цѣлыя предложенія, то, слѣдовательно, подчиняются только именамъ существительнымъ, какъ и простыя опредѣленія. Узнаются опредѣлительныя предложенія только по вопросамъ, т. е., они должны отвѣчать на тѣ же вопросы, что и простыя опредѣленія.

По тому же методу сравненія простыхъ и сложныхъ предложеній выясняются придаточныя предложенія слѣдующихъ видовъ, за исключеніемъ лишь условныхъ и уступительныхъ предложеній, которыя не имѣютъ соотвѣтствія среди членовъ простого предложенія, а потому должны быть отнесены на конецъ синтаксиса сложнаго предложенія, когда понятіе о придаточномъ предложеніи вошло въ сознаніе учащихся. При разборѣ послѣднихъ нѣкоторые учителя затрудняются въ вопросахъ и потому допускаютъ разборъ въ этомъ случаѣ безъ нихъ, что нарушаетъ принятый въ школѣ методъ. Въ разговорной рѣчи придаточныя условныя обыкновенно отвѣчаютъ на вопросъ: когда? Напр.: „Когда ты придешь ко мнѣ?“—„Если окончу работу“. Но пользованіе этимъ вопросомъ въ школьной грамматикѣ ведетъ къ смѣшенію условныхъ съ придаточными временными, между тѣмъ, какъ условіе совершенія дѣйствія главнаго предложенія не всегда можетъ указывать на время возможности этого совершенія, напр., въ такомъ примѣрѣ: „Если оси не смазаны дегтемъ, онѣ могутъ задымиться“. Поэтому условнымъ предложеніямъ предпосылается только одинъ вопросъ: *въ какомъ случаѣ*? Вопросъ, опредѣляющій уступительныя придаточныя предложенія, заимствуется отъ одного изъ типическихъ способовъ подчиненія ихъ главнымъ, подобно тому, какъ вопросами къ другимъ придаточнымъ предложеніямъ служатъ такъ же типическіе союзы. Къ придаточнымъ уступительнымъ предложеніямъ ставится вопросъ: *несмотря на что*?

Въ синтаксисѣ сложнаго предложенія съ методической стороны важенъ вопросъ о замѣнѣ придаточныхъ предложеній полной формы иными оборотами рѣчи. Для стилистики этотъ вопросъ имѣетъ громадное значеніе. Ученики вообще не умѣютъ разнообразить свою письменную рѣчь, употребляя, напр., подъ рядъ нѣсколько придаточныхъ опредѣлительныхъ, начинающихся союзомъ *который*, или временныхъ,

начинающихся съ союза *когда*, отчего рѣчь пріобрѣтаетъ тяжелый характеръ; и потому необходимо научить ихъ пользоваться причастными и дѣепричастными оборотами, а также замѣнять нѣкоторыя другія предложенія соотвѣтствующими членами простого предложенія. Въ этихъ случаяхъ ученики постоянно дѣлаютъ стилистическія ошибки. Такъ, они употребляютъ придаточныя предложенія времени, выраженныя въ дѣепричастной формѣ, при различныхъ подлежащихъ въ главномъ и придаточномъ предложеніяхъ; или же въ употребляемыхъ ими причастныхъ формахъ опредѣлительныхъ придаточныхъ предложеній встрѣчаются причастія не соотвѣтствующаго залога и времени.

При синтаксическомъ разборѣ постоянно слѣдуетъ обращать вниманіе учениковъ на пунктуацію. Поэтому необходимо, чтобы ученики объясняли во время разбора постановку знаковъ, такъ какъ умѣнье разставлять правильно знаки препинанія основывается почти исключительно на сознательномъ отношеніи къ тексту. Правда, образующіяся при чтеніи ассоціаціи звуковыхъ впечатлѣній, получаемыхъ отъ повышеній и пониженій голоса, и соотвѣтствующихъ послѣднимъ зрительныхъ воспріятій знаковъ препинанія, до извѣстной степени помогаютъ ставить ихъ,—но степень этой помощи всецѣло зависитъ отъ вниманія и особенной внутренней чуткости слуха къ своей письменной рѣчи, чѣмъ нѣкоторые ученики совсѣмъ не обладаютъ.

Письменныя грамматическія работы. На письменныя работы по грамматикѣ слѣдуетъ смотрѣть преимущественно съ точки зрѣнія ихъ практической полезности.

Такъ какъ значительная часть школьной этимологіи имѣетъ въ виду сообщеніе учащимся знанія орѳографіи, то естественно сопровождать ея изученіе письменными работами, въ цѣляхъ сознательнаго усвоенія правописанія. Поэтому параграфы этимологіи, трактующіе о правописаніи, непремѣнно должны быть усвоены практически, путемъ сознательныхъ письменныхъ работъ, а не заучены наизусть, какъ это обычно дѣлается въ школѣ. Если ученикъ устно усвоилъ правила правописанія какой-либо части рѣчи, то въ его сознаніи имѣется ассоціація однихъ словесныхъ образовъ, которой недостаточно для приложенія правилъ на письмѣ. Въ своей психологической основѣ письмо есть волевой актъ; волевые же акты характеризуются, какъ акты произвольнаго вниманія. Поэтому безъ усилія вниманія невозможно усвоить примѣненіе грамматическихъ правилъ на письмѣ. Произвольное же вниманіе въ этомъ отношеніи можетъ быть осуществлено только тогда, когда ученикъ будетъ писать тѣ орѳограммы, которыя даются въ видѣ примѣровъ послѣ правилъ. Но произвольное вниманіе не будетъ вполнѣ осуществлено, если ученикъ, изучая правила о постановкѣ *ъ* въ именахъ прилагательныхъ муж. рода послѣ шипящихъ, спишетъ изъ книги одни примѣры: горячъ, свѣжъ, хорошъ, цвѣтущъ. Необходимо, чтобы онъ придумалъ цѣлыя предложенія, въ которыхъ были бы данныя

слова. Даже и въ такомъ случаѣ нѣкоторые ученики, составляя фразы къ подобнымъ орѳограммамъ, пишутъ послѣднія неправильно,—настолько вниманіе ихъ бываетъ разсѣяннымъ. Тѣмъ болѣе ученикъ не усвоитъ правильныхъ орѳограммъ, если будетъ заучивать ихъ только устно.

Такой способъ усвоенія правилъ правописанія посредствомъ составленія письменныхъ примѣровъ, конечно, занимаетъ болѣе времени и требуетъ бо́льшаго числа заданій, чѣмъ устное усвоеніе тѣхъ же правилъ, но надо помнить, что эта часть грамматики является важнѣйшею стороною элементарно-практическаго школьнаго курса, и потому на нее нельзя жалѣть учебнаго времени.

Для тѣхъ же практическихъ цѣлей необходимо упражнять учащихся въ письменномъ склоненіи именъ и спряженіи глаголовъ. Нѣкоторые учителя русскаго языка считаютъ эту работу лишней. Если смотрѣть на нее, какъ на подспорье къ теоретическому усвоенію грамматики, то письменное упражненіе въ склоненіи и спряженіи было бы ненужнымъ, такъ какъ для теоретическаго усвоенія важно лишь установить словесную ассоціацію названій падежей и склоняемыхъ формъ. Но въ школьномъ обученіи важна не только произносимая форма слова въ ея прикрѣпленіи къ опредѣленной грамматической категоріи, а также письменное изображеніе данной формы. Въ письмѣ учащихся постоянно встрѣчаются такія формы, какъ Пушкин*омъ*, на статн*ымъ* конѣ, на син*имъ* морѣ и проч., происходящія отъ неяснаго сознаванія звукового комплекса данной формы. Письменное упражненіе въ склоненіи и спряженіи должно больше фиксировать вниманіе ученика на орѳографической формѣ слова, чѣмъ одно устное упражненіе. Окончанія при этомъ должны подчеркиваться.

Письменныя работы могутъ также служить цѣлямъ теоретическаго усвоенія грамматики. Онѣ важны для отчетливаго разбора. Послѣдній требуетъ отъ ученика напряженнаго вниманія и сосредоточенія мысли. Когда разборъ производится въ классѣ, подъ контролемъ преподавателя, ученикъ болѣе вдумывается въ разбираемый текстъ, чѣмъ при исполненіи домашняго разбора, если послѣдній дѣлается только устно; и потому задаваніе на домъ устнаго разбора въ значительной степени надо считать работою, не достигающею цѣли. Наоборотъ, при письменномъ исполненіи работы ученикъ болѣе контролируетъ себя, отдаетъ отчетъ въ исполненномъ и яснѣе сознаетъ результаты своего разбора. Поэтому полезны такія письменныя работы, какъ подчеркиваніе въ списанномъ текстѣ опредѣленныхъ частей рѣчи и ихъ формъ, письменное раздѣленіе словъ на морфологическія части, образованіе однокоренныхъ словъ и, наконецъ, полный этимологическій разборъ.

Синтаксическій разборъ простыхъ предложеній обычно производится путемъ надписыванія сверху членовъ предложенія. Къ тому же способу прибѣгаютъ и при разборѣ сложныхъ предложеній. Но въ

послѣднемъ случаѣ это не всегда удобно, такъ какъ нѣкоторыя предложенія бываютъ разсѣчены другими предложеніями, и поэтому путемъ надписыванія нельзя бываетъ достигнуть достаточной отчетливости разбора. Вслѣдствіе этого при домашнемъ разборѣ сложныхъ предложеній лучше прибѣгать къ ихъ схематическому изображенію. Смотрѣть на синтаксическія схемы, какъ на средство научить разбору сложныхъ предложеній, нельзя: онѣ только производная часть разбора. Но при самостоятельномъ исполненіи ученикомъ разбора сложныхъ предложеній, схемы помогаютъ ему отчетливо представлять результаты своего разбора, видѣть рѣшеніе задачи.

Предложенія схематически изображаются въ видѣ пересѣкающихся окружностей. Возьмемъ слѣдующее предложеніе: „Когда я прохожу мимо крестьянскихъ лѣсовъ (В), которые я спасъ отъ порубки (О), или когда я слышу (В), какъ шумитъ мой молодой лѣсъ (Д), посаженный моими руками (О), сознаю (Г), что климатъ немножко и въ моей власти (Д), и что, если черезъ тысячу лѣтъ человѣкъ будетъ счастливъ (У), то въ этомъ немножко буду виноватъ и я“ (Д). (Чеховъ: „Дядя Ваня“).

Это сложное предложеніе состоитъ изъ главнаго предложенія (Г), четырехъ придаточныхъ первой степени: двухъ временныхъ (В) и двухъ дополнительныхъ (Д), трехъ придаточныхъ второй степени: опредѣлительнаго (О), дополнительнаго (Д) и условнаго (У), и одного придаточнаго третьей степени: опредѣлительнаго (О). При этомъ два временныя предложенія соединены союзомъ *или*, а два дополнительныя—союзомъ *и*. Сообразно съ такимъ составомъ предложенія схема его представлена на рис. 10.

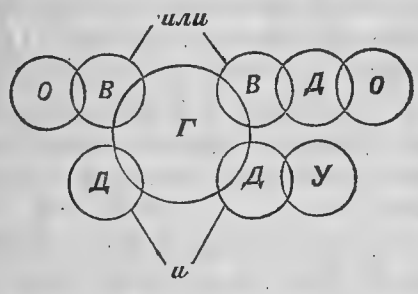

Рис. 10.

Такъ изображаются на схемѣ сложныя предложенія. Самостоятельныя же предложенія представляются въ видѣ не пересѣкающихся окружностей, между которыми буквенно обозначается связь. Вводное предложеніе, не имѣющее синтаксической связи съ тѣмъ предложеніемъ, къ которому оно относится, схематически изображается окружностью внутри другой окружности, соотвѣтствующей предложенію, при которомъ стоитъ вводное. Напримѣръ: „*Помню,* плывемъ мы на паромѣ, а проѣзжій господинъ тутъ какой-то на паромѣ,—*если померъ, то царство ему небесное*,—глядитъ на меня жалостно“ (Чеховъ: „Въ оврагѣ“). Схема этого сложнаго предложенія представлена на рис. 11.

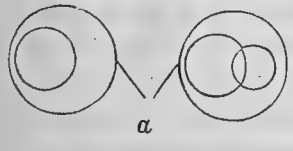

Рис. 11.

Обученіе ц.-славянскому языку.

Значеніе знакомства съ церковно-славянскимъ языкомъ. Въ „Положеніи о высшихъ начальныхъ училищахъ“ 25 іюня 1912 года въ отдѣлѣ объ учебной части (гл. II, пунктъ 8, прим. 2) говорится: „При преподаваніи русскаго языка должны быть сообщаемы элементарныя свѣдѣнія по церковно-славянскому языку въ объемѣ, необходимомъ для изученія русскаго языка“.

Эти слова уничтожаютъ то неопредѣленное положеніе, въ какое ставила церковно-славянскій языкъ программа прежнихъ городскихъ училищъ, въ которой говорилось, что отъ учениковъ на экзаменѣ „не требуется научныхъ теоретическихъ отвѣтовъ“, а только „свободное чтеніе“ для пониманія Священнаго Писанія. Для этого ученики знакомились съ новымъ церковно-славянскимъ языкомъ, представляющимъ измѣненіе древне-церковно-славянскаго текста въ сторону русскаго языка. Вслѣдствіе этого ни знакомство съ фонетикой, ни съ формами ново-церковно-славянскаго языка не могло имѣть образовательнаго значенія. За нимъ оставалось только одно религіозное значеніе, которое присоединяло къ преподаванію русскаго языка цѣли преподаванія Закона Божія.

Если подобное явленіе можетъ имѣть мѣсто въ низшей начальной школѣ, особенно въ церковно-приходскихъ училищахъ, гдѣ преподаваніе предметовъ не оказывается диференцированнымъ въ достаточной степени, то смѣшивать прямыя цѣли преподаванія отдѣльныхъ предметовъ въ высшемъ начальномъ училищѣ, съ его правильно поставленнымъ предметнымъ преподаваніемъ, невозможно: иначе мы не достигнемъ никакихъ цѣлей. Неправильный взглядъ на церковно-славянскій языкъ въ программѣ бывшихъ городскихъ училищъ привелъ въ концѣ концовъ къ тому, что многіе учителя перестали совсѣмъ учить церковно-славянскому языку, относя послѣдній къ предмету преподаванія Закона Божія*).

„Положеніе“ 1912 года, указывающее на необходимость свѣдѣній по церковно-славянскому языку для изученія русскаго, тѣмъ самымъ устраняетъ мысль о ново-церковно-славянскомъ языкѣ, который не можетъ объяснять русскаго языка, и заставляетъ говорить о древне-

---

*) Такъ, напр., въ программѣ городскихъ училищъ, составленной Педагогическимъ Совѣтомъ Петроград. Учительск. Института въ 1898 году, по поводу проекта Ученаго Комитета М. Н. Пр., говорится: „Въ виду важнаго значенія занятій ц.-сл. яз. для развитія религіознаго чувства дѣтей и сознательнаго ихъ отношенія къ православному богослуженію, желательно передать уроки церковно-славянскаго языка законоучителю, тѣмъ болѣе, что церковно-славянскій языкъ (не древне-славянскій) мало пригоденъ для уясненія формъ языка русскаго“. („Тридцатилѣтіе Петроградскаго Учительскаго Института“, 1903 г.).

церковно-славянскомъ языкѣ, потому что только послѣдній можетъ дѣйствительно служить поставленной цѣли.

„Церковно-славянскій языкъ, писалъ знаменитый чешскій ученый Пав. Іос. Шафарикъ (1795—1861), есть наидражайшій складъ нашихъ древностей. Остатки этого престараго языка находятся въ такомъ отношеніи къ прочимъ славянскимъ нарѣчіямъ, въ какомъ санскритъ къ родственнымъ ему европейскимъ языкамъ, т. е., они суть регулятивъ, безъ котораго ни въ одномъ изъ славянскихъ нарѣчій нельзя достигнуть основанія и дна". Такой глубокой цѣли преподаваніе церковно-славянскаго языка въ высшемъ начальномъ училищѣ не можетъ преслѣдовать. Да по существу педагогической задачи этого даже ненужно, потому что выше матеріальной цѣли знанія стоитъ формальное достоинство преподаванія, и съ этой стороны необходимость церковно-славянскаго языка въ курсѣ высшаго начальнаго училища является неоспоримой.

Преподаваніе церковно-славянскаго языка вызывало частыя нареканія именно потому, что не сознавалось формальное его значеніе, и цѣлью ставилось ознакомленіе учащихся лишь съ нѣкоторыми формами языка, въ которыхъ какъ бы заключалась самодовлѣющая цѣнность.—„Курсъ церковно-славянской грамматики, говоритъ А. Д. Алферовъ, стоялъ совершенно особнякомъ отъ другихъ занятій по языку, казался наборомъ трудныхъ формъ, среди которыхъ изрѣдка мелькало нѣчто, что связывалось съ нѣкоторыми формами родного языка". Такъ, въ курсѣ начальной школы, согласно методикѣ церковно-славянскаго языка Д. Тихомирова *), должно быть указано, гдѣ пишется оу, и гдѣ ѹ, гдѣ пишется ѡ, что бываютъ ударенія: острое, тяжелое и облеченное, придыханія: тонкое и густое—свѣдѣнія, не имѣющія никакого значенія для пониманія самаго языка, такъ какъ всѣ данные факты были только графическими особенностями; въ курсѣ средней школы заучивались наизусть такія формы, какъ оуніи, ьши, іє, вѣштіи, ьши, є, поуштіи, ьши, ѥ и т. п.

Но церковно-славянскій языкъ долженъ имѣть не самостоятельную цѣнность, что возможно только въ университетскомъ преподаваніи, а именно, какъ регулятивъ, по мысли Шафарика, для пониманія русскаго языка.

Если одною изъ самыхъ главныхъ цѣлей преподаванія русскаго языка является упорядоченіе словесныхъ понятій, которыми владѣетъ ученикъ, то послѣднее достигается также морфологическимъ сознаваніемъ словъ, что особенно дается знаніемъ церковно-славянской фонетики. Чѣмъ меньше слова носятъ въ нашемъ сознаніи характеръ

*) Книга для церковно-славянскаго чтенія, руководство для учителей народныхъ училищъ. Составилъ Д. Тихомировъ. Изд. 1884 г.

словесныхъ представленій, чѣмъ больше вкладывается въ нихъ содержанія, тѣмъ глубже и основательнѣе наше мышленіе, тѣмъ внѣшняя его форма, выражающаяся въ рѣчи, болѣе правильна. Вѣдь только вслѣдствіе отсутствія этимологическаго осмысленія словъ, получаются такія нелѣпости, какъ напр., фраза: „Городъ обѣднѣлъ, *благодаря* пожару". Этимологическое сознаваніе современныхъ русскихъ словъ, на основахъ церковно-славянской фонетики, увеличитъ въ умѣ учащихся ихъ содержаніе и такимъ образомъ послужитъ упорядоченію представленій.

Такъ, напр., сознаваніе происхожденія словъ: *понятіе, пониманіе, съемка, сонмъ, снимать* и проч. отъ ѭти—брать, несомнѣнно, упорядочиваетъ данныя представленія, сообщая имъ большую степень картиннаго содержанія, чѣмъ то содержаніе, которое даетъ имъ только одно употребленіе этихъ словъ въ русскомъ языкѣ.

Вообще, чѣмъ къ меньшему числу морфологическихъ единицъ сводятся слова, т. е., чѣмъ больше сознается нами единство происхожденія ряда словъ, тѣмъ отчетливѣе представляется ихъ содержаніе. Такъ, безусловно выигрываютъ въ картинности содержанія, при условіи сознаванія ихъ фонетики, слова: *скрывать—кровъ, сопрягать—супругъ, гряда—грудь, звякать—звукъ, мятежъ—мутъ—смута, коса—чесать, начало—конецъ, оскомина—щемить* и проч.

Знаніе церковно-славянской фонетики, кромѣ упорядоченія понятій, приноситъ еще ту пользу, что помогаетъ грамматическому осмысленію словъ, въ случаѣ измѣненія ихъ корней. Такъ, напр., измѣненія корней въ русскомъ языкѣ въ словахъ: *другъ—друзья—дружба, страхъ—страшный, ходить—хожу—хожденіе, сонъ—сна—спать* и т. п. не могутъ быть выяснены на почвѣ русскаго языка, и заучиваніе ихъ въ отдѣлѣ словопроизводства въ русской грамматикѣ будетъ механическимъ и неосмысленнымъ, если не возвести эти измѣненія къ древнему времени и не объяснить на основаніи фактовъ церковно-славянской фонетики. Такъ же только послѣдняя дастъ осмысленное правило для нераздѣльныхъ переносовъ сочетаній звуковъ: *жд, пл, бл, вл, мл, фл.*

Въ общемъ, можно сказать, что для цѣлей пониманія современнаго русскаго языка особенно важна фонетика церковно-славянскаго языка, и на нее должно быть обращено преимущественное вниманіе. Преподаваніе церковно-славянскаго языка въ нашихъ школахъ оттого и страдало, что учителя главнымъ образомъ требовали знанія формъ склоненій и спряженій, что для пониманія русскаго языка часто не имѣетъ значенія.

Наконецъ, чтеніе церковно-славянскихъ текстовъ и переводъ ихъ на русскій языкъ имѣетъ большое значеніе для упражненій въ русской рѣчи.

Однимъ изъ самыхъ дѣйствительныхъ средствъ развитія навыка письменной рѣчи является переводъ съ иностраннаго языка на свой

родной языкъ. Это пріучаетъ находить нужныя слова и выраженія и выбирать самыя подходящія изъ цѣлаго ряда словъ, представляющагося возможнымъ. Вслѣдствіе этого переводчикъ особенно углубляется въ смыслъ родныхъ словъ и выраженій и тѣмъ совершенствуетъ умѣнье владѣть своимъ языкомъ. На пользу переводовъ съ другого языка на русскій указывалъ такой крупный филологъ, какъ А. А. Потебня: „Въ школѣ, говоритъ онъ, переводы съ иностранныхъ языковъ на отечественный, при соблюденіи нѣкоторыхъ условій, оказываются могущественнымъ средствомъ укрѣпленія учащихся въ духѣ и преданіяхъ отечественнаго языка и возбужденія самостоятельнаго творчества на этомъ языкѣ". („Языкъ и народность"). Въ курсѣ высшаго начальнаго училища это можетъ быть достигнуто путемъ письменныхъ переводовъ съ ц.-славянскаго языка на русскій, на что указывали еще Буслаевъ и Срезневскій.

Ц.-славянскій текстъ, обладающій сжатостью и краткостью выраженія мысли, заставляетъ переводчика особенно вдумываться, требуетъ усиленной работы мысли. Онъ даетъ переводчику часто только контуръ мысли, и представляется труднымъ дѣломъ дать ей развитую форму. Часто переводчикъ встрѣтится съ отсутствіемъ внѣшней синтаксической связи между отдѣльными предложеніями ц.-славянскаго текста,—онъ долженъ ее восполнить. Иногда можетъ показаться, что между предложеніями нѣтъ непосредственнаго логическаго отношенія,—его необходимо возстановить и выразить въ рѣчи. Для послѣдней придется подыскать иную разстановку словъ, чѣмъ та, которую ученикъ найдетъ въ ц.-славянскомъ контекстѣ. Словомъ, переводъ съ ц.-славянскаго языка представляетъ богатое стилистическое упражненіе въ письменной русской рѣчи.

Объемъ курса церковно-славянскаго языка. Теоретическій курсъ ц.-славянскаго языка въ высшемъ начальномъ училищѣ долженъ быть невеликъ и сжатъ. Содержаніе его сводится къ слѣдующему.

Ученикамъ необходимо сообщить свѣдѣнія о раздѣленіи славянскихъ языковъ и показать отношеніе между ними на схемѣ.

Сообщеніе этой схемы имѣетъ важное образовательное значеніе. Во-первыхъ, она даетъ наглядное понятіе объ этническомъ положеніи русскаго народа и указываетъ его родственныя отношенія къ другимъ славянамъ. Во-вторыхъ, схема выясняетъ, что такое ц.-славянскій языкъ, который является предметомъ знакомства въ школѣ. Обычно на это не обращается никакого вниманія даже въ средней школѣ, оканчивающіе которую выносятъ съ собою убѣжденіе въ томъ, что русскій языкъ произошелъ отъ церковно-славянскаго *). Самая схема вполнѣ доступна для учениковъ, а для закрѣпленія ея въ памяти учитель можетъ предложить имъ нарисовать ее цвѣтными карандашами или красками. Затѣмъ сообщаются свѣдѣнія о славянскихъ первоучителяхъ свв. Меѳодіи и Кириллѣ, переводѣ ими Св. Писанія на болгарскій языкъ и происхожденіи богослужебнаго, такъ называемаго ново-церковно-славянскаго языка. Безъ этихъ свѣдѣній, время сообщенія которыхъ—старшіе классы училища, ознакомленіе съ ц.-славянскимъ языкомъ было бы отвлеченнымъ, лишеннымъ реальной этнологической и исторической почвы.

Свѣдѣнія же по самому языку сообщаются приблизительно въ такомъ размѣрѣ.

Буквы ъ и ь, ихъ произношеніе въ ц.-славянскомъ языкѣ и современное значеніе въ русскомъ алфавитѣ. Такъ называемые бѣглые гласные въ русскомъ языкѣ на мѣстѣ древнихъ глухихъ (сонъ—сна, день—дня, отецъ—отца, сладокъ—сладка).

Буква ѣ, ея произношеніе въ ц.-славянскомъ языкѣ и значеніе въ русскомъ. Въ малорусскихъ и польскихъ мѣстностяхъ, а также въ сѣверно-великорусскихъ губерніяхъ: Новгородской, Олонецкой—для лучшаго пониманія ѣ надо привлечь живой языкъ.

Юсы, ихъ произношеніе въ ц.-славянскомъ языкѣ и звуки на мѣстѣ ихъ въ русскомъ. Въ польскихъ мѣстностяхъ привлекается для объясненія юсовъ польскій языкъ. Чередованіе юсовъ (дѫти—дѣмѫ—надменный, начѧти—начьнѫ—начинать, знамѧ—знамєнє).

Чередованія гласныхъ: о—ъ (зовѫ—зъвати); о—а (клонити—клаѧтисѧ); є—ь (рєкѫ—рьци); є—о (бредѫ—бродъ); ѣ—а (сѣсти—садъ); оу—ав—ов (слоути—слава—слово); ы—ов (крыти—кровъ); ѧ—ѫ (трѧсти—трѫсъ).

Переходъ гортанныхъ передъ узкими гласными (Богъ—Боже). Переходъ зубныхъ д и т въ ц.-славянскомъ и русскомъ языкахъ

---

*) Такое ложное представленіе встрѣчаемъ даже въ методической литературѣ: „Славянскій языкъ, какъ извѣстно, является тѣмъ первоначальнымъ корнемъ или звеномъ, изъ котораго выросъ и развился нашъ русскій языкъ“—сообщаетъ Италинскій въ методическомъ очеркѣ: „Церковно-славянскій языкъ въ народной школѣ“ (Изд. Сытина).

(ходити—хождѫ—хожу, свѣтити—свѣшта—свѣща—свѣча). Переходъ губныхъ (любити—люблѫ). Измѣненія сочетаній: тт (плєтѫ—плєтти—плєсти), дт (ведѫ—ведти—вести), та (читати—читло—число), дл (ведѫ—ведлъ—велъ), тл (плєтѫ—плєтлъ—плєлъ) и нѣкоторыхъ другихъ.

Русское полногласіе и соотвѣтствующія ему сочетанія въ ц.-славянскомъ языкѣ.

Методъ изученія церковно-славянскаго языка. Въ методологическомъ отношеніи важенъ вопросъ, какъ распредѣлить этотъ курсъ при прохожденіи его въ высшемъ начальномъ училищѣ. Сдѣлать ли изъ него обособленную часть курса или сообщать указанныя свѣдѣнія попутно съ изученіемъ русскаго языка? Въ первомъ смыслѣ вопросъ не можетъ быть разрѣшенъ. Если выдѣлить ц.-славянскій языкъ въ особую часть курса, то на какой классъ отнести его изученіе? Въ младшихъ классахъ, гдѣ ученики еще не знаютъ хорошо русской грамматики, не можетъ быть мѣста ц.-славянскому языку, какъ самостоятельному отдѣлу курса. При томъ, безъ чтенія текста знакомство съ ц.-славянскимъ языкомъ не можетъ имѣть значенія, а ц.-славянскій разборъ въ младшихъ классахъ былъ бы непонятенъ и затруднителенъ. Однако, оставлять младшіе классы совершенно безъ свѣдѣній по ц.-славянскому языку было бы тоже неудобно. Такъ, краткія свѣдѣнія о глухихъ, о ѣ могутъ быть сообщены еще въ I классѣ. Во II-мъ же классѣ, гдѣ необходимо въ настоящее время проходить словопроизводство, для согласованія курса этого класса съ курсомъ II класса гимназій и реальныхъ училищъ, слѣдуетъ пополнить предыдущія свѣдѣнія, выяснить юсы и указать чередованія гласныхъ и фонетическія явленія, касающіяся согласныхъ. Это нисколько не увеличитъ объема курса II класса, и лишь объясненія съ примѣровъ изъ русскаго языка перейдутъ на примѣры изъ ц.-славянскаго языка. Пониманіе отъ этого выиграетъ, потому что на почвѣ ц.-славянскаго языка всѣ указанныя измѣненія гласныхъ и согласныхъ понятнѣе и законнѣе, чѣмъ на почвѣ русскаго языка.

Въ III классѣ при повтореніи русской грамматики заканчивается теоретическій курсъ ц.-славянскаго языка на разборахъ текста. Для связи явленій ц.-славянскаго языка съ явленіями русскаго языка удобно въ этомъ классѣ объяснять послѣднія сопоставленіемъ съ первыми и во время русскихъ грамматическихъ разборовъ.

Учебниковъ старо-славянскаго языка для высшихъ начальныхъ училищъ пока не существуетъ. Бывшіе въ употребленіи въ среднихъ школахъ учебники слишкомъ обширны, сравнительно съ возможнымъ кругомъ свѣдѣній по старо-славянскому языку въ курсѣ высшаго начальнаго училища, и при томъ страдаютъ тѣмъ недостаткомъ, что построеніе ихъ догматическое. Приводимые въ нихъ примѣры обычно

состоятъ изъ словъ, а не изъ цѣлыхъ предложеній, что затрудняетъ ихъ запоминаніе; для проявленія самодѣятельности нѣтъ мѣста, такъ какъ теоретическое изложеніе не сопровождается подобранными фразами для вывода тѣхъ или иныхъ положеній, и для практики остаются только отрывки изъ Остромирова Евангелія, которыми невозможно систематически иллюстрировать изложеніе теоретической части, такъ какъ каждый отрывокъ обладаетъ обширнымъ языковымъ матеріаломъ, не отвѣчающимъ содержанію опредѣленныхъ параграфовъ грамматики. Поэтому, подобно тому какъ въ русскихъ грамматикахъ всѣ теоретическія положенія сопровождаются подобранными примѣрами, дающими возможность практическаго прохожденія грамматики, такъ точно наилучшимъ типомъ грамматики старо-славянскаго языка былъ бы такой учебникъ, который давалъ бы возможность учащимся усваивать явленія языка практически, путемъ изученія спеціально подобранныхъ примѣровъ.

Такъ, напр., чередованія юсовъ между собою и съ сочетаніями гласныхъ и носовыхъ изучаются посредствомъ слѣдующаго упражненія.

Упражненіе.

Къ напечатаннымъ разрядкою словамъ въ первыхъ шести фразахъ найти однокоренныя въ остальныхъ.

1. Сынъ чловѣчьскыи прѣданъ бѫдеть на пропѧтиѥ. Матѳ. XXVI, 2.

2. Ѕемлꙗ потрѧсесѧ и камениѥ распадесѧ. Лук. XXIII, 51.

Камениѥ, существ. средн. рода собирательное.

3. И затворѧть двьри и начьнете вънѣ стоꙗти и тлѣщи въ двьри. Лук. XIII, 25.

Тлѣщи, точное значеніе *толочь*; перевести *стучать*.

4. Иде же аще проповѣдано бѫдеть евангельиѥ се въ вьсѣмь мирѣ, възглаголѥтьсѧ и, ѥже сътвори си, въ памѧть ѥѩ. Матѳ. XXVI, 13.

Памѧть, составъ слова па-мѧ-ть; па—рѣдко встрѣчающаяся приставка, сравни *пасынокъ*, *падчерица*.

5. Ѥще четыре мѣсѧци сѫть, и жѧтва придеть. Іоан. IV, 35.

Жѧтва, составъ жѧ-тв-а.

6. Иже на кровѣ, да не сълазить възѧти, ѥже ѥсть въ храминѣ ѥго. Матѳ. XXIV, 17.

Възѧти, составъ въз-ѧ-ти.

7. Помьните слово, ѥже азъ рекохъ вамъ. Іоан. XV, 20.

Помьните, составъ по-мьн-и-те.

8. Сътьникъ и иже бѣахѫ съ нимь, видѣвше трѫсъ, оубоꙗшѧсѧ зѣло. Матѳ. XXVII, 52.

9. Они въпиꙗахѫ: възьми, възьми, пропьни ѥго. Глагола имъ Пилатъ: цесарꙗ ли вашего распьнѫ. Іоан. XIX, 15.

10. Възьрите на пътицѧ небесныѧ, ꙗко не сѣѭть, ни жьнѫть. Матѳ. VI, 26.

11. Бѫдѫть пагоубы, и глади, и трѫси. Вьсꙗ же си начѧло болѣзнии. Матѳ. XIV, 7—8.

Си, средн. родъ множ. числа; по-русски перевести единств. числомъ.—На-чѧ-л-о, корень чѧ.

Однокоренныя слова выписываются на доскѣ, и устанавливаются формы чередованій: пропѧтше—пропьни, памѧть—помьните, начѧло—начьнете, т. е., ѧ—ьн; възѧти—възьми, т. е., ѧ—ьм; потрѧсесѧ—трѫсъ, т. е., ѧ—ѫ.

При полномъ разборѣ старо-славянскаго текста обращается особенное вниманіе на составъ словъ, на основаніи чего выясняется ихъ ближайшее этимологическое значеніе; выясняется фонетическая сторона словъ, когда это необходимо для пониманія фонетическихъ явленій русскаго языка; попутно указываются факты морфологіи.

Приводимъ образцы подобнаго разбора ц.-славянскаго и русскаго текстовъ, съ экскурсами въ область ц.-славянскаго языка.

Възьдъшоу і҃исоу въ каперънаоумъ, и пристѫпи къ шему сътьникъ, молѧ и, и гл҃ѭ. г҃и, отрокъ мои лежить въ домоу ослабленъ, лютѣ ꙗко страждѧ. и гл҃а ѥмоу і҃ис. азъ пришьдъ исцѣлѭ и. и отъвѣщавъ сътьникъ рече. г҃и. нѣсмь достоинъ, да подъ кровъ мои вънидеши, нъ тъкъмо рьци слово, и исцѣлѣѥть отрокъ мои.

Възьдъшоу і҃исоу въ каперънаоумъ = Когда Іисусъ вошелъ въ Капернаумъ. Здѣсь такъ называемый дательный самостоятельный, представляющій сокращеніе придаточнаго предложенія обстоятельства времени, при которомъ союзъ опускается, подлежащее ставится въ дательномъ падежѣ, сказуемое въ причастіи также въ дательномъ падежѣ. Сокращеніе возможно лишь при различныхъ подлежащихъ въ придаточномъ и главномъ предложеніяхъ. Возможна ли въ русскомъ языкѣ въ такихъ случаяхъ замѣна придаточнаго предложенія обстоятельства времени посредствомъ дѣепричастной формы? Припомнить, какъ начинается Евангеліе, читаемое на благодарственныхъ молебнахъ.

Възьдъшоу. Составныя части слова: въ—шьд—ъ—шоу. Шьд есть измѣненный корень ход (ходити), какъ жьд—ати отъ год—ъ. Объяснить русское слово *шелъ* (шьд—лъ). Какъ по-русски неопредѣленное наклоненіе къ глаголу *шелъ?* Объяснить, какъ получилось слово *шествіе.* Какая звуковая разница между словами *происшествіе* и *происхожденіе?* Одного ли они корня? Какая между ними разница въ смыслѣ.

Приступи. Найти составныя части слова. Объяснить значеніе словъ *приступить* и *преступить*. Произвести существительное отъ послѣдняго глагола.

Сѫтьникъ = сѫт—ьн—икъ. Почему въ русскомъ словѣ *сто* глухой не перешелъ въ чистое *о*, а въ словахъ: *сотъ, сотникъ* перешелъ?

Лежить. Происходитъ отъ корня *лег*. Что произошло съ корнемъ и почему? Какъ можетъ измѣниться въ корнѣ гласный звукъ? Придумать всѣ слова того же корня.

Въ домоу. Есть ли такая форма предложнаго падежа въ русскомъ языкѣ? Привести другіе примѣры предложнаго падежа съ окончаніемъ *у*.

Ослабленъ. Какой составъ слова? Какое произошло звуковое измѣненіе въ корнѣ (вмѣсто *слаб—слабл.*)? Можно ли перенести такъ: разслаб—ленный? Привести другіе случаи измѣненія губныхъ.

Страждѫ (страд). Отчего измѣнился корень? Объясните смыслъ слова *страда* („Въ полномъ разгарѣ страда деревенская". Некрасовъ). Указать слова того же корня.

Исцѣлѭ. На основаніи однокоренного слова *цѣлый* объяснить смыслъ слова *исцѣлять* (т. е., дѣлать цѣлымъ, здоровымъ).

Отъвѣщавъ. Составныя части слова? Какъ сказать то же слово по-русски? Другія слова того же корня?

Нѣсмь, изъ не iесмь, какъ русское *нѣтъ* изъ *не есть ту* (*тутъ*).

Достоинъ. Отъ корня *ста*: *стать, стоять, устой, устойчивый, достойный.*

Кровъ. Отъ корня глагола кры—ти. Одного ли корня слова *крыша* и *покровитель?*

Вънидеши = въи—и—д—е—ши. Корень *и; д*—суффиксъ.

Рьци. Корень? Какъ онъ измѣнился? Припомнить другое лицо той же глагольной формы въ ектеніи.

Слово отъ слоути; отсюда же *слава.*

Если выше мы исходимъ изъ формъ ц.-славянскаго языка и объясняемъ на основаніи ихъ русскія слова, то можетъ быть обратный путь—припоминанія ц.-славянскихъ формъ для объясненія русскихъ словъ. Возьмемъ первые стихи „Бориса Годунова":

Наряжены мы вмѣстѣ городъ вѣдать,
Но, кажется, намъ не за кѣмъ смотрѣть:
Москва пуста; вослѣдъ за патріархомъ
Къ монастырю пошелъ и весь народъ.

Здѣсь возможно остановиться на слѣдующихъ словахъ.

Наряжены. Корень? Почему измѣнился корень? Слова того же корня?

Городъ. Какъ это слово по ц.-славянски? Припомнить другіе подобные же случаи. Сопоставить слова *огородъ, загородить, ограда* и выяснить первоначальное значеніе слова *городъ*.

Вѣдать. Корень? Объяснить происхожденіе словъ *вѣсть, вѣщій*. Что значитъ *вѣщій Олегъ?* Выяснить ц.-славянское происхожденіе выраженія: *Богъ вѣсть*.

Кажется. Корень? Отчего измѣнился корень? Найти слова того же корня.

Пошелъ. Корень? (См. выше).

Весь. Если въ родительномъ падежѣ *е* выпадаетъ, то какой, слѣдовательно, гласный стоялъ въ этомъ словѣ въ ц.-славянскомъ языкѣ? Припомнить другіе такіе же случаи.

Народъ. Корень? Отчего измѣнился корень въ словѣ: Рождество? Гдѣ здѣсь русская и гдѣ славянская форма?

Подобный звуковой разборъ словъ, выясняющій ихъ происхожденіе и смыслъ, имѣетъ не меньшее формально-педагогическое значеніе, чѣмъ рѣшеніе ариѳметическихъ задачъ, такъ какъ здѣсь является необходимость примѣненія всѣхъ методовъ мышленія, нужна наблюдательность и быстрота ассоціацій. Но что самое главное, проникновеніе въ смыслъ словъ цѣнно само по себѣ: оно даетъ словамъ полное содержаніе и дѣлаетъ ихъ понятными, ясными и близкими объектами сознанія человѣка. Во всякомъ случаѣ, если грамматическій разборъ будетъ сопровождаться также подобнымъ звуковымъ разборомъ, это внесетъ въ данный методъ больше содержанія и сдѣлаетъ его полезнѣе въ образовательномъ и педагогическомъ отношеніи, чѣмъ обычный школьный этимологическій разборъ.

Психологія запоминанія въ примѣненіи къ преподаванію русскаго языка.

Необходимость даннаго отдѣла въ методикѣ русскаго языка. Вопросы памяти въ примѣненіи къ учебному дѣлу относятся къ области педагогической психологіи. Но въ нѣкоторыхъ методикахъ русскаго языка одинъ изъ отдѣловъ посвящается заучиванію наизусть. Этой главы можетъ не быть въ методикѣ всякаго другого школьнаго предмета, такъ какъ въ области преподаванія, напр., ариѳметики, географіи, естествовѣдѣнія нѣтъ необходимости въ дословномъ заучиваніи такого большого количества матеріала, какой представляютъ стихотворенія и прозаическіе отрывки, заучиваніе которыхъ наизусть при обученіи русскому языку является однимъ изъ средствъ эстетическаго воздѣйствія на учащихся. Поэтому для методики русскаго языка оказывается бо́льшая нужда въ осмысленіи психологіи и техники памяти, примѣнительно къ частнымъ задачамъ даннаго предмета, чѣмъ въ методикахъ другихъ предметовъ преподаванія.

Но методики русскаго языка разсматриваютъ обыкновенно только одну сторону дѣятельности памяти, именно вопросъ о заучиваніи наизусть, между тѣмъ, какъ преподаваніе русскаго языка въ цѣломъ пользуется не только дословнымъ заучиваніемъ, но также иными видами запоминанія. Поэтому, на ряду съ вопросомъ о дословномъ заучиваніи, необходимо разсмотрѣть и другія стороны дѣятельности памяти, примѣнительно къ обученію русскому языку.

Знаніе психологіи и техники памяти важно для самого учителя, такъ какъ при веденіи и задаваніи уроковъ онъ долженъ сообразоваться съ психологическими условіями запоминанія; кромѣ того, необходимо, чтобы учитель сообщилъ учащимся правила наиболѣе цѣлесообразнаго и экономнаго заучиванія, такъ какъ ученики при заучиваніи уроковъ прибѣгаютъ къ такимъ пріемамъ, которые нарушаютъ психологію памяти, ведя даже къ притупленію ума. Классическій примѣръ такого притупляющаго заучиванія находимъ въ „Очеркахъ бурсы“ Н. Г. Помяловскаго: „Главное свойство педагогической системы въ бурсѣ—это долбня, долбня ужасающая и мертвящая. Она проникла въ кровь и кости ученика. Ученики, сидя надъ книгою, повторяли безъ конца и безъ смысла: „стыдъ и срамъ, стыдъ и срамъ, стыдъ и срамъ... потомъ, потомъ... постигли, стигли, стигли... стыдъ и срамъ потомъ постигли“. Такое усвоеніе матеріала справедливо названо Помяловскимъ „физическимъ страданіемъ“.

Виды дѣятельности памяти. Въ дѣятельности памяти различаются слѣдующіе три вида.

Первый видъ—это запоминаніе путемъ наблюденія. Эта сторона дѣятельности памяти имѣетъ мѣсто въ школѣ чаще всего при разсматриваніи картинъ, картъ, моделей, препаратовъ и прочихъ учебныхъ пособій, когда учащійся стремится къ прочному запечатлѣнію въ своемъ сознаніи непосредственныхъ чувственныхъ воспріятій, данныхъ наблюденіемъ; при чемъ послѣднее не ограничивается только зрительными воспріятіями, но можетъ также быть достигаемо посредствомъ слуховыхъ ощущеній (напр., на урокахъ пѣнія), вкусовыхъ и обонятельныхъ (напр., при изученіи химіи, естествовѣдѣнія), а также двигательныхъ ощущеній (при усвоеніи гимнастическихъ упражненій).

Второй видъ дѣятельности памяти представляетъ ассоціативное заучиваніе, т. е., дословное запоминаніе текста. Психологически этотъ видъ дѣятельности памяти отличается отъ предыдущаго тѣмъ, что заучивающій имѣетъ цѣлью удержать въ сознаніи не непосредственныя зрительныя воспріятія отъ печатнаго или письменнаго текста, т. е., шрифтъ, почеркъ, величину строки и пр., а тотъ послѣдовательный рядъ представленій, который возникаетъ при чтеніи. При этомъ въ сознаніи заучивающаго господствуютъ ассоціаціи словесныхъ представленій, находящія лишь опору въ ассоціаціи предметныхъ представленій. Иными словами, въ процессѣ заучиванія наизусть пре-

обладаетъ запоминаніе послѣдовательности самыхъ словъ; послѣдовательность же соотвѣтствующихъ имъ предметныхъ представленій имѣетъ второстепенное значеніе. Такъ, когда ученикъ заучиваетъ описаніе Полтавскаго боя изъ поэмы Пушкина, то онъ главнымъ образомъ усваиваетъ послѣдовательность словесныхъ представленій, а не тѣхъ образовъ, которые возбуждаютъ въ немъ слова стихотворенія. Вслѣдствіе этого хорошо усвоенное стихотвореніе или какой-либо другой текстъ мы можемъ произносить съ необычайною для нашей рѣчи скоростью, съ какою не могутъ послѣдовательно возникать въ нашемъ сознаніи соотвѣтствующіе образы и реальныя значенія словъ.

Если всякое заучиваніе наизусть въ меньшей степени опирается на смыслъ, чѣмъ на простую ассоціацію смежности слуховыхъ образовъ словъ, то отсюда слѣдуетъ, что при такомъ заучиваніи механическая сторона процесса, заключающаяся въ повторномъ запечатлѣніи, т. е., неоднократномъ повтореніи матеріала, должна имѣть преобладающее значеніе. Эта механическая сторона процесса заучиванія можетъ быть поставлена такъ, что будетъ достигать лучшихъ и наиболѣе скорыхъ послѣдствій, и наоборотъ. Въ упорядоченіи механической стороны заучиванія заключается одинъ изъ главныхъ вопросовъ этого отдѣла методики.

Третій видъ дѣятельности памяти—это исключительно логическое, смысловое усвоеніе текста. При логическомъ запечатлѣніи содержанія ассоціація словесныхъ образовъ вообще отсутствуетъ. Вниманіе въ этомъ случаѣ бываетъ направлено только на связь предметныхъ представленій и цѣлыхъ мыслей, при чемъ форма, въ которую все это облечено, можетъ даже совсѣмъ не быть замѣчаема читателемъ. При большихъ размѣрахъ произведенія или при слуховомъ его воспріятіи форма, т. е., опредѣленная послѣдовательность словъ, не запечатлѣвается вовсе, за исключеніемъ только нѣкоторыхъ фразъ и выраженій, которыя усваиваются вмѣстѣ съ ихъ смысломъ, если послѣднему читатель придаетъ почему-либо особенно важное значеніе. Поэтому, при логическомъ усвоеніи содержанія, репродукція его въ сознаніи производится въ иной формѣ, чѣмъ та, въ которой оно было воспринято. Этотъ видъ усвоенія содержанія памятью наиболѣе распространенъ въ школьной практикѣ и является главною основою школьнаго ученія.

Наконецъ, среднее мѣсто между запечатлѣніемъ при помощи наблюденія и ассоціативнымъ запоминаніемъ является такой видъ дѣятельности памяти, когда ученикъ удерживаетъ въ сознаніи воспринятыя путемъ зрѣнія буквенныя сочетанія или путемъ слуха звуковыя сочетанія, но не для того, чтобы закрѣпить въ памяти именно данныя сочетанія, какъ заучиваемое стихотвореніе, но лишь для того, чтобы постичь то или иное общее явленіе, сказывающееся въ данныхъ словесныхъ представленіяхъ; и когда понято выражаемое этими сочета-

ніями общее явленіе, самыя сочетанія уже не имѣютъ важнаго значенія для сознанія.

Дѣятельность памяти при обученіи русскому языку. Первый видъ дѣятельности памяти—запечатлѣніе путемъ наблюденія, имѣющее первостепенное значеніе на урокахъ физики, естествовѣдѣнія, географіи, при обученіи русскому языку находитъ очень ограниченное приложеніе. Собственно, къ запечатлѣнію путемъ наблюденія явленій языка относится только усвоеніе посредствомъ воспроизведенія соотвѣтствующихъ моторныхъ и мышечныхъ ощущеній физіологіи звуковъ рѣчи. Когда учителю придется объяснять раздѣленіе звуковъ (звучные, отзвучные, губо-губные, губо-зубные, язычные, небные, задне-небные и т. д.), то здѣсь непосредственное наблюденіе ихъ артикуляціи должно быть единственнымъ способомъ усвоенія категорій звуковъ.

Въ другихъ случаяхъ наблюденіе посредствомъ чувственныхъ воспріятій, необходимость въ которомъ окажется на урокахъ русскаго языка, не будетъ имѣть прямого отношенія къ самому языку. Такъ, запечатлѣніе посредствомъ наблюденія важно для изложенія по картинамъ, для составленія описаній жизни природы на такія, напр., темы, какъ „Жизнь насѣкомыхъ въ полѣ“, „Утромъ на рѣкѣ“ и проч., если сочиненія будутъ составляться на основаніи преднамѣренныхъ наблюденій, а не по памяти. Подобныя наблюденія должны „представлять собою внимательное, методическое, планомѣрное, съ извѣстной точки зрѣнія, выполненное чувственное воспріятіе“ (Мейманъ). Точка зрѣнія въ этомъ случаѣ дается самымъ заглавіемъ темы, которая направляетъ вниманіе ученика на опредѣленный выборъ фактовъ и соотвѣтствующій подборъ ихъ.

Экспериментальныя изслѣдованія наблюденія указываютъ, что воспріятія, получаемыя путемъ чувственныхъ ощущеній, не всегда соотвѣтствуютъ наблюдаемымъ объектамъ. Иногда въ воспріятія, получаемыя отъ наблюденія, привносятся субъективныя представленія наблюдающаго лица, сливающіяся въ одно цѣлое съ тѣмъ, что дается настоящимъ наблюденіемъ; и такимъ образомъ въ результатѣ наблюденія получается не объективное запечатлѣніе чувственныхъ воспріятій, а субъективное ихъ истолкованіе. Для другихъ учебныхъ предметовъ, на урокахъ которыхъ наблюденіе является однимъ изъ главнѣйшихъ средствъ обученія, подобный типъ субъективнаго наблюденія есть отрицательное явленіе, потому что такимъ путемъ невозможно достигнуть болѣе или менѣе точнаго знанія; но запечатлѣніе при помощи наблюденія, въ цѣляхъ стилистическихъ работъ по русскому языку, не имѣетъ научно-обучающаго значенія. Для преподавателя русскаго языка важно одно, чтобы ученикъ самъ добылъ матеріалъ и смогъ изложить его въ письменной или устной формѣ. Вопросъ же, насколько имѣющійся въ сознаніи ученика матеріалъ въ полной мѣрѣ

отвѣчаетъ наблюдавшимся въ дѣйствительности объектамъ, на урокахъ русскаго языка не можетъ быть принимаемъ во вниманіе. Для преподавателя русскаго языка субъективное освѣщеніе наблюдаемыхъ ученикомъ предметовъ, наоборотъ, представляетъ даже извѣстную цѣнность, такъ какъ привнесеніе личныхъ представленій всегда способствуетъ большей живости ученическаго изложенія.

Второй видъ дѣятельности памяти—ассоціативное заучиваніе имѣетъ обширное приложеніе при обученіи русскому языку.

Экспериментальныя наблюденія надъ ассоціативнымъ заучиваніемъ выяснили отрицательныя и положительныя формы послѣдняго и вообще тѣ условія, которыя вліяютъ на скорость и прочность усвоенія заучиваемаго матеріала.

Отрицательною является такая форма заучиванія, когда ученикъ разбиваетъ стихотвореніе или грамматическое правило на мелкія части и каждую изъ нихъ заучиваетъ отдѣльно. Такъ, напр., если ученикъ сначала заучитъ отдѣльно, путемъ неоднократнаго повторенія первый стихъ басни „Ворона и лисица“: „Ужъ сколько разъ твердили міру“, а затѣмъ начнетъ повторять: „Что лесть гнусна, вредна“, и такъ далѣе, то заучиваніе въ такомъ видѣ, во-первыхъ, неэкономно, въ смыслѣ затраты времени, и, во-вторыхъ, можетъ быть непродуктивнымъ въ отношеніи конечнаго результата. Такъ какъ при такомъ заучиваніи ученикъ для созданія ассоціаціи между отдѣльными стихами возвращается послѣ того, какъ напр., заученъ второй стихъ, къ первому и повторяетъ его вмѣстѣ со вторымъ; затѣмъ, послѣ усвоенія третьяго стиха, повторяетъ всѣ три стиха вмѣстѣ,—то происходитъ весьма неравномѣрное повтореніе отдѣльныхъ стиховъ: первые стихи повторяются больше, чѣмъ вторые и, слѣдовательно, усваиваются лучше, чѣмъ послѣдующіе. Поэтому очень часто дѣти, зная басню или какое-либо другое произведеніе наизусть, сбиваются въ концѣ его или совсѣмъ не помнятъ конца, такъ какъ на послѣдній при подобномъ заучиваніи незначительными частями падаетъ меньше всего повтореній. Кромѣ того, при такой формѣ заучиванія неэкономно используется время, такъ какъ, естественно, на отдѣльное отъ заучиванія по частямъ ассоціативное заучиваніе тратятся лишніе часы.

Затѣмъ, если ассоціативное заучиваніе находитъ опору въ самомъ текстѣ, то, при указанной формѣ усвоенія матеріала, даннаго условія нѣтъ въ наличности, потому что смыслъ при заучиваніи мелкими кусочками совершенно утрачивается. Вслѣдствіе этого въ концѣ концовъ ослабѣваетъ вниманіе, такъ какъ оно не можетъ поддерживаться въ необходимой мѣрѣ при помощи неосмысленнаго заучиванія, а потому вся работа принимаетъ характеръ „мертвящаго“ зубренія.

Поэтому учитель долженъ предостеречь учащихся отъ дословнаго усвоенія мелкими кусочками и выяснить имъ болѣе экономную и производительную форму заучиванія наизусть.

Психологическіе опыты надъ процессами заучиванія выяснили, что бо́льшими преимуществами, сравнительно съ заучиваніемъ по частямъ, обладаетъ методъ заучиванія цѣликомъ. Положительныя стороны его слѣдующія.

Во-первыхъ, количество повтореній при методѣ цѣлостнаго заучиванія распредѣляется равномѣрно между всѣми частями стихотворенія или прозаическаго отрывка. Поэтому всѣ части будутъ запечатлѣваться въ памяти въ одинаковой степени.

Во-вторыхъ, въ процессѣ цѣлостнаго заучиванія сразу же создаются необходимыя ассоціаціи между отдѣльными мѣстами произведенія, и не требуется особыхъ повтореній для установленія ассоціацій, какъ въ процессѣ частичнаго заучиванія.

Въ-третьихъ, ассоціаціи словесныхъ представленій, при методѣ заучиванія цѣликомъ, оказываются болѣе прочными, такъ какъ самый процессъ заучиванія способствуетъ установленію не прерывающейся цѣпи ассоціацій, между тѣмъ, какъ методъ частичнаго заучиванія въ самомъ началѣ имѣетъ отрицательное значеніе для созданія ассоціацій.

Въ-четвертыхъ, методъ цѣлостнаго заучиванія находитъ бо́льшую поддержку въ содержаніи текста, чѣмъ заучиваніе мелкими частями, такъ какъ только при цѣльномъ чтеніи стихотворенія или прозаическаго отрывка выясняется ихъ полный смыслъ, и, слѣдовательно, каждая отдѣльная фраза и даже слово понимаются лучше при цѣлостномъ заучиваніи, чѣмъ при частичномъ.

Но на практикѣ методъ заучиванія цѣликомъ не можетъ найти послѣдовательнаго примѣненія. Прежде всего, необходимо считаться съ размѣрами матеріала. Для того, чтобы заучить по методу цѣлостнаго заучиванія „Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ“, ученикъ долженъ былъ бы перечитывать эту балладу въ теченіе нѣсколькихъ дней и не по одному разу, при чемъ увѣренность въ нѣкоторомъ знаніи произведенія появилась бы у него только къ концу процесса заучиванія. Все же предшествующее время такой увѣренности у него не было бы, такъ какъ ученикъ не видѣлъ бы явныхъ послѣдствій своего заучиванія. Между тѣмъ, настроеніе увѣренности и сознаваніе успѣха повышаетъ степень волевыхъ усилій и, слѣдовательно, вниманія; противоположныя же настроенія дѣйствуютъ наоборотъ. Поэтому заучиваніе цѣликомъ такихъ большихъ стихотвореній, какъ „Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ“, можетъ создавать у нѣкоторыхъ учениковъ настроеніе неувѣренности въ своихъ силахъ и преувеличенныя представленія о трудности усвоенія матеріала, что будетъ сильно тормозить работу. Вообще, слишкомъ большой матеріалъ, который предстоитъ усвоить ученику, всегда дѣйствуетъ угнетающе на его настроеніе и понижаетъ работоспособность.

Вслѣдствіе этого, при заучиваніи большихъ произведеній или вообще такихъ, цѣлостное усвоеніе которыхъ было бы непосильно для извѣстной степени развитія и возраста учениковъ, необходимо разби-

вать ихъ на отдѣльныя, болѣе или менѣе самостоятельныя части, но не доводя дѣленіе до мелкаго дробленія, помня, что чѣмъ менѣе будетъ дѣленій въ стихотвореніи, тѣмъ болѣе заучиваніе его будетъ приближаться къ методу заучиванія цѣликомъ. При этомъ преподаватель долженъ настойчиво указывать ученикамъ, чтобы при домашнемъ заучиваніи они прочитывали заданное нѣсколько разъ подъ рядъ, уже не дѣля его на части, до тѣхъ поръ, пока не смогутъ сказать все безошибочно наизусть.

Этотъ пріемъ заучиванія, впрочемъ, можетъ быть измѣненъ посредствомъ контрольнаго произнесенія вслухъ еще не вполнѣ заученнаго текста. Прочитавъ заданный текстъ нѣсколько разъ, ученикъ начинаетъ произносить его наизусть, обращаясь къ книжкѣ лишь тогда, когда происходитъ заминка на слабо усвоенныхъ мѣстахъ. Къ такому пріему очень часто прибѣгаютъ сами учащіеся. Путемъ экспериментальнаго изслѣдованія этого пріема заучиванія было найдено, что лучшіе результаты получаются въ томъ случаѣ, когда чтеніе по книжкѣ происходитъ только 6 разъ, и затѣмъ слѣдуетъ 15 контрольныхъ повтореній наизусть, чѣмъ если чтеніе производится 16 разъ и сопровождается потомъ 10-ю повтореніями наизусть. Причина такого результата, получаемаго при численномъ перевѣсѣ повтореній вслухъ, зависитъ отъ бо́льшаго напряженія вниманія, которое требуется при контрольномъ произнесеніи и дополненіяхъ пропущеннаго по книгѣ.

Такъ какъ заучиваніе наизусть находитъ опору въ смыслѣ текста, то необходимо, чтобы ученикъ, приступая къ работѣ, уже былъ знакомъ съ содержаніемъ произведенія и понималъ его смыслъ во всѣхъ его частяхъ. Особенно же важно, чтобы ему было понятно развитіе мыслей или образовъ произведенія и ихъ послѣдовательность, потому что наблюденія показали, что запоминаніе прежде всего начинается съ тѣхъ частей текста, въ которыхъ выражены главныя мысли и сказывается развитіе содержанія. Въ этомъ случаѣ подчеркиваніе цѣнныхъ словъ, для выработки выразительнаго чтенія, должно оказать заучиванію наизусть самую существенную поддержку. Слѣдовательно, если содержаніе стихотворенія объяснено въ классѣ, и текстъ размѣченъ со стороны выразительности его произнесенія, оно будетъ усвоено учениками лучше и быстрѣе, чѣмъ произведеніе, не подвергнутое классной проработкѣ.

Задавая заучиваніе наизусть, необходимо принимать во вниманіе самое содержаніе произведенія. Стихотворенія одинаковыхъ размѣровъ но принадлежащія къ различнымъ видамъ сочиненій, требуютъ не одинаковой степени вниманія и, слѣдовательно, затраты времени. Опыты показали, что для усвоенія разсужденія требуется въ полтора раза болѣе повтореній, чѣмъ для усвоенія описанія, и что по-

вѣствованія усваиваются нѣсколько быстрѣе, чѣмъ описанія. Такъ, въ опытѣ, устроенномъ однимъ психологомъ-изслѣдователемъ, изъ 2250 повтореній, потребовавшихся четырьмя лицами, подвергшимися, эксперименту, для полнаго усвоенія разсужденія оказалось необходимымъ 44% общаго числа повтореній; для полнаго усвоенія описанія—29%, и для повѣствованія—27%. Объяснить это можно слѣдующимъ образомъ.

Такъ какъ при заучиваніи наизусть ассоціація словесныхъ образовъ находитъ опору въ смыслѣ текста, то при заучиваніи разсужденія самый смыслъ, т. е., связь отвлеченныхъ представленій требуетъ для своего усвоенія болѣе продолжительнаго времени, чѣмъ смыслъ описанія и повѣствованія. Кромѣ того, при заучиваніи разсужденія память не находитъ поддержки въ соотвѣтствующихъ словеснымъ образамъ зрительныхъ представленіяхъ, которыя возникаютъ при изученіи описаній и повѣствованій и значительно облегчаютъ запоминаніе послѣдовательнаго развитія содержанія произведенія. Поэтому усвоеніе такихъ стихотвореній—размышленій, какъ „Вѣтка Палестины“ Лермонтова или „Передъ гробницею святой“ Пушкина труднѣе, чѣмъ усвоеніе равнаго количества стиховъ изъ произведеній описательнаго (напр., изъ „Полтавы“, „Мѣднаго всадника“) или повѣствовательнаго характера. Поэтому же „Три пальмы“ труднѣе для усвоенія наизусть, чѣмъ, напр., „Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ“, такъ какъ въ первомъ стихотвореніи преобладаетъ элементъ описанія. Эти положенія необходимо принять во вниманіе при опредѣленіи размѣровъ уроковъ для заучиванія наизусть.

Въ цѣляхъ успѣшности дословнаго заучиванія, ученикамъ должны быть сообщены слѣдующія правила.

Въ началѣ заучиванія отрывокъ долженъ прочитываться медленно, а затѣмъ его можно читать со свойственною ученику бѣглостью чтенія. Бѣглое чтеніе при первыхъ повтореніяхъ дѣйствуетъ отрицательно въ томъ отношеніи, что не даетъ возможности схватить смыслъ текста, отчего задерживается запоминаніе. Такимъ образомъ, первыя повторенія, когда они совершаются быстро, въ значительной мѣрѣ представляютъ непроизводительное чтеніе. Вести заучиваніе все время медленнымъ темпомъ такъ же непродуктивно, такъ какъ при такомъ заучиваніи опредѣленное количество повтореній, необходимыхъ для полнаго усвоенія текста, займетъ болѣе продолжительное время, чѣмъ при среднемъ темпѣ.

Затѣмъ, лучше всего заучивать вполголоса, потому что громкое произнесеніе слишкомъ отвлекаетъ вниманіе отъ содержанія текста. Заучиваніе же посредствомъ чтенія про себя, чтенія глазами, не находитъ такой поддержки въ двигательныхъ и слуховыхъ ощущеніяхъ, какъ заучиваніе посредствомъ произнесенія. Слѣдовательно, и

громкое заучиваніе и заучиваніе посредствомъ чтенія про себя должны требовать большаго количества повтореній, чѣмъ заучиваніе вполголоса.

Кромѣ заучиванія стихотвореній и прозаическихъ отрывковъ („Днѣпръ", „Русь" Гоголя, „Іоаннъ III" Карамзина)—при изученіи русскаго языка приходится заучивать также грамматическія правила. Заучиваніе ихъ можетъ быть класснымъ, со словъ учителя, и домашнимъ, по книгѣ или классной записи въ тетради.

Заучиваніе со словъ учителя имѣетъ ту положительную сторону, что въ классѣ вниманіе учениковъ возбуждается больше, чѣмъ при самостоятельномъ, домашнемъ заучиваніи. Но такъ какъ при усвоеніи со словъ преподавателя, помимо разсудочной, дѣйствуетъ только слуховая память, то лица зрительнаго типа оказываются въ менѣе выгодномъ положеніи, чѣмъ лица слухового типа.

Однако, если, какъ это обычно дѣлается, учащіеся повторяютъ за учителемъ правило, то на помощь приходитъ также двигательная память. Но учителя заставляютъ повторять правило только отдѣльныхъ учениковъ, и такимъ образомъ, лишь нѣкоторые изъ нихъ ставятся въ благопріятныя условія въ отношеніи двигательной памяти. Поэтому слѣдуетъ прибѣгать къ хоровымъ повтореніямъ, которыя давали бы возможность двигательнаго запечатлѣнія всему классу.

Заучиваніе посредствомъ чтенія, оставляя въ силѣ дѣятельность слуховой и двигательной памяти, если заучивающій пользуется произнесеніемъ вслухъ, даетъ, кромѣ того, мѣсто зрительной памяти. Зрительная локализація заучиваемаго текста является вообще однимъ изъ наиболѣе дѣйствительныхъ средствъ запоминанія. Это извѣстно даже не психологамъ. Въ разсказѣ А. Ѳ. Писемскаго „Комикъ" учитель исторіи въ уѣздномъ училищѣ совѣтовалъ одному изъ участниковъ любительскаго спектакля, затруднявшемуся разучить свою роль, „въ мѣстахъ, которыя не запоминаются, замѣчать нѣкоторые, сосѣдственные имъ, видимые признаки, такъ напримѣръ: пятнышко чернильное, черточку, а если ничего этакаго не было, такъ тамъ и нарочно дѣлать, т. е., мазнуть по бумагѣ пальцемъ, капнуть саломъ и т. п., доказывая достоинство этого способа тѣмъ, что посредствомъ его онъ выучилъ со всею хронологіею исторію Карамзина".

Дѣйствительно, чѣмъ болѣе отличительныхъ особенностей во внѣшнемъ видѣ текста, тѣмъ лучше онъ запоминается. Текстъ грамматикъ въ этомъ отношеніи представляетъ большое достоинство, такъ какъ въ немъ много красныхъ строкъ, шрифты различные, примѣры рѣзко отдѣляютъ одно правило отъ другого и т. п. Такой не сплошной и не однообразный текстъ даетъ возможность локализаціи отдѣльныхъ мѣстъ въ ихъ зрительной репродукціи, что оказываетъ сильную поддержку памяти. Поэтому, если представится необходимость въ классной записи какого-либо грамматическаго правила или положенія, слѣдуетъ указать ученикамъ, чтобы примѣры были записаны съ новой

строки, а не въ одну строку съ правиломъ; если же правило состоитъ изъ двухъ-трехъ фразъ, лучше каждую начинать писать съ красной строки, чтобы при заучиваніи дать большую поддержку зрительному запечатлѣнію.

При преподаваніи грамматики необходимо принять во вниманіе слѣдующее свойство дословнаго заучиванія текста. Дословное знаніе текста не однозначаще съ пониманіемъ его смысла. Поэтому въ школьной практикѣ очень часты случаи, когда ученикъ отвѣчаетъ наизусть какое-либо правило и тѣмъ не менѣе не понимаетъ его смысла. Однако, дословное усвоеніе текста вообще дѣлаетъ смыслъ послѣдняго болѣе доступнымъ пониманію, чѣмъ недословное его знаніе. Если поэтому ученикъ не вполнѣ понимаетъ какое-либо грамматическое положеніе, но знаетъ его наизусть,—учителю будетъ гораздо легче выяснить его смыслъ ученику, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда послѣдній не знаетъ дословно даннаго правила. Здѣсь, такимъ образомъ, воспріятіе смысла находитъ себѣ опору въ прочной ассоціаціи словесныхъ представленій.

Третій видъ дѣятельности памяти—логическое запоминаніе текста—имѣетъ приложеніе на урокахъ русскаго языка преимущественно при усвоеніи содержанія литературныхъ произведеній. Но по отношенію къ послѣднимъ процессъ запоминанія не будетъ носить отвлеченно-логическаго характера (за исключеніемъ такихъ произведеній, какъ разсужденія Карамзина), потому что усвоеніе художественнаго произведенія представляетъ запечатлѣніе въ сознаніи тѣхъ образовъ, которые оно возбуждаетъ. Слѣдовательно, чѣмъ образы, воспринятые при чтеніи художественнаго произведенія, ярче, конкретнѣе, тѣмъ глубже и на болѣе продолжительное время усвоено его содержаніе. Вслѣдствіе этого, условія запоминанія послѣдняго будутъ заключаться не только во внимательномъ чтеніи ученикомъ самаго произведенія, но и въ глубинѣ и полнотѣ его художественно-психологическаго анализа въ классѣ, цѣлью котораго является возбужденіе образнаго мышленія.

Послѣдній видъ дѣятельности памяти, занимающій среднее мѣсто между запечатлѣніемъ при помощи наблюденія и ассоціативнымъ запоминаніемъ, имѣетъ приложеніе при обученіи грамматикѣ. Сюда относится, напр., усвоеніе правописанія суффиксовъ и окончаній частей рѣчи, употребленіе *і* и *и*, правописаніе гласныхъ послѣ шипящихъ, правописаніе приставокъ и тому подобные грамматическіе факты.

Такъ, напр., если объясняется правописаніе суффиксовъ именъ существительныхъ *екъ* и *икъ*, то дѣлается наблюденіе надъ примѣрами въ родѣ: *кусочекъ—кусочка, лужочекъ—лужочка; птенчикъ—птенчика, карандашикъ—карандашика,* и дается соотвѣтствующее практическое руководство относительно пользованія сдѣланными наблюденіями.

Чтобы удержать послѣднія въ памяти, ученикъ долженъ запомнить данныя слова, но запечатлѣніе ихъ не является здѣсь самодовлѣющимъ, какъ при заучиваніи стихотворенія, а только средствомъ усвоенія общаго явленія, выражаемаго данными словами. Точно такъ же, когда проходятся чередованія гласныхъ и согласныхъ въ русской и старославянской грамматикахъ, примѣры заучиваются только для закрѣпленія въ памяти наблюдаемаго фонетическаго явленія, а не для нихъ самихъ.

Прилагая данный видъ дѣятельности памяти къ обученію грамматикѣ, преподаватель долженъ умѣренно пользоваться примѣрами. Существуетъ психологически ложное мнѣніе, что чѣмъ болѣе преподаватель даетъ примѣровъ для выясненія того или иного грамматическаго явленія, тѣмъ лучше усвояется послѣднее. На самомъ дѣлѣ, большое число примѣровъ утомляетъ вниманіе, которое можетъ держаться на ступени необходимой активности только до извѣстнаго предѣла, послѣ котораго оно ослабѣваетъ и дѣлается разсѣяннымъ. Поэтому при объясненіи грамматическаго правила будетъ гораздо цѣлесообразнѣе, чтобы ученики сразу прочно запечатлѣли въ памяти только два примѣра на данное правило, чѣмъ направлять ихъ вниманіе на десять однородныхъ примѣровъ, которые своимъ количествомъ болѣе способны уменьшить степень вниманія учениковъ, чѣмъ способствовать глубинѣ пониманія правила.

Оглавленіе.

Стр.

Введеніе въ методику русскаго языка 1
Методъ и опытъ въ преподаваніи 1
Общія цѣли обученія 3
Родной языкъ въ общей системѣ обученія 5

Методика чтенія 7
Процессы первоначальнаго и вполнѣ грамотнаго чтенія . . 7
Цѣли чтенія 11
Чтеніе, какъ средство обогащенія и упорядоченія понятій учащихся 13
Чтеніе, какъ умственная работа 17
Выборъ матеріала для чтенія и предварительная бесѣда . . 21
Вопросы при веденіи класснаго чтенія 24
Пересказъ прочитаннаго 27
Словесные и образные планы 31
Классная книга для чтенія 35

Литература, какъ предметъ преподаванія 43
Психологія словеснаго творчества 43
Педагогическое значеніе литературы 47
Методы преподаванія литературы въ школѣ 51
Объемъ преподаванія русской литературы въ высшемъ начальномъ училищѣ 55
Методъ класснаго разбора литературныхъ произведеній . . 62

О выразительности чтенія 65
Значеніе выразительнаго чтенія 65
Средства выразительнаго чтенія 67

Обученіе орѳографіи 73
Общія начала письма 73
Основы русскаго правописанія 75
Достоинства русскаго правописанія 76
Попытки реформы русскаго правописанія 77
Возраженія противъ реформы правописанія съ педагогической точки зрѣнія 79
Возраженія противъ реформы правописанія со стороны психологіи чтенія 80
Психологическая сущность грамотнаго письма 82
Мнѣнія русскихъ педагоговъ о методахъ обученія грамотному письму 83
Психо-физіологическій механизмъ письма 84
Примѣненіе психо-физіологическихъ данныхъ къ обученію правописанію 88
Теорія письма Лая 89
Опыты Лая 90
Теорія письма Меймана 92
Критика Мейманомъ опытовъ Лая 93

Стр.

Списываніе 94
Диктовка 96
Переходъ отъ списыванія къ произвольному писанію . . . 99
Переходъ отъ диктовки къ произвольному письму 100
Обученіе буквѣ Ѣ 101
Необходимость грамматики для усвоенія правописанія . . . 103

Стилистическія работы 105
Цѣли школьнаго обученія письменному изложенію 105
Стороны психологіи и мышленія дѣтей школьнаго возраста, обусловливающія самостоятельное изложеніе 107
Методическіе выводы изъ свойствъ представленій, фантазіи и мышленія дѣтей 109
Рѣчь учащихся 111
Типы письменныхъ стилистическихъ работъ 112
Типы фантазіи 113
Порядокъ обученія видамъ сочиненій 115
Изложеніе прочитаннаго 116
Сочиненія по картинамъ 122
Изложенія изъ круга личныхъ впечатлѣній 128
Сочиненія по комбинаціонному методу 135
Описаніе 138
Описанія, изображающія пространственныя отношенія . . . 141
Сложныя описанія 145
Характеристика 149
Сочиненія на пословицы 150
Разсужденія 151

Преподаваніе грамматики 155
Содержаніе школьной грамматики 155
Логическія основы школьной грамматики 158
Общія начала преподаванія школьной грамматики 160
Возраженія противъ школьной грамматики и формальная грамматика 162
Замѣчанія на ученіе формальной грамматики 165
Начала методики этимологіи 170
Начала методики синтаксиса 175
Письменныя грамматическія работы 180

Обученіе ц.-славянскому языку 183
Значеніе знакомства съ церковно-славянскимъ языкомъ . . 183
Объемъ курса церковно-славянскаго языка 186
Методъ изученія церковно-славянскаго языка 188

Психологія запоминанія въ примѣненіи къ преподаванію русскаго языка. 192
Необходимость даннаго отдѣла въ методикѣ русскаго языка. 192
Виды дѣятельности памяти 193
Дѣятельность памяти при обученіи русскому языку 195